



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

**A VALORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL POR MEIO DO BRINCAR**

Simar Pereira da Silva

**Brasília - DF
2025**



A VALORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DO BRINCAR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, junto à Universidade de Brasília - UnB e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Simar Pereira da Silva

Orientador: Prof. Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo

Brasília - DF
2025

SIMAR PEREIRA DA SILVA

**A VALORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL POR MEIO DO BRINCAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional - ProEF, junto à Universidade de Brasília - UnB e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Área de habilitação: Mestrado Profissional em Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo

Data da defesa: 24/02/2025

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo
SEEDF/FEF-UNB

Membro Titular: Prof. Dr. Daniel Cantanhede Behmoiras
Universidade de Brasília - UnB

Membro Titular: Prof^a. Dra. Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

Membro Suplente: Prof. Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende
Universidade de Brasília - UnB

Aquarela

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo

Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva

Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando
A imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco à vela
Branco navegando
É tanto céu e mar num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião, rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar

Basta imaginar e ele está partindo
Serenó indo
E se a gente quiser
Ele vai pousar

Numa folha qualquer
Eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos
Bebendo de bem com a vida

De uma América a outra
Eu consigo passar num segundo

Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo

Um menino caminha
E caminhando chega num muro
E ali logo em frente
A esperar pela gente o futuro está

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença, muda a nossa vida
E depois convida a rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela, ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela de uma aquarela
Que um dia enfim (descolorirá)

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo (que descolorirá)
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo (que descolorirá)
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo (que descolorirá)

(Guido Morra / Toquinho / Vinicius de Moraes / Mushi)

Figura: Crianças brincando



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/604326843780247239/>

AGRADECIMENTOS

Mesmo me sentindo muitas vezes desamparada e solitária nesse processo da realização da pesquisa do mestrado, nunca estive totalmente sozinha. Pelo caminho encontrei apoio, acolhimento, atenção e ajuda por parte de pessoas iluminadas. Sendo assim, não poderia deixar de prestar meus profundos agradecimentos aos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desse sonho.

Inicialmente agradeço a Deus pelo dom da vida, pela luz que sempre me guia, pela força da fé, sem ela não conseguiria vencer todas as batalhas enfrentadas nos últimos anos, e por todas as oportunidades recebidas até então.

À grande e honrosa mulher que me deu a vida, cujo próprio nome traduz sua beleza, amor e leveza: Rosa! Foi ela quem inicialmente acreditou na vitória por meio dos estudos. Buscou através de muitas batalhas, da força do seu trabalho, de sua grande sabedoria, encaminhar-me para a escola e ressaltar sempre a importância da formação na minha vida. Mãe, olha onde eu estou, a senhora já sabia né? A senhora conseguiu, eu venci! “honestamente”, como gostava de dizer! Hoje, do céu, espero que se sinta honrada de alguma forma.

Ao meu finado pai, José Marçal, cujo lema era não partir antes de ver os filhos cuidados e crescidos, foi sepultado no dia em que saiu o resultado da prova do mestrado. Não creio em coincidências, era como se ele me deixasse algo para me motivar a prosseguir sem sua presença física. Agradeço todos os esforços feitos por ele para garantir nosso sustento enquanto estudávamos.

À Nossa Senhora Aparecida, por toda a proteção de vida, fui entregue a ela quando criança pela minha finada mãe, em momentos de desespero ela acreditou na minha cura e me confiou à sua luz e proteção.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo, que aceitou o desafio de me orientar, contribuindo durante todo o processo e me ajudando a chegar até aqui.

Aos colegas do mestrado que sempre estavam dispostos a acolher minhas dificuldades, dúvidas, alguns sempre se destacam em empatia e amizade: Tiago, Silvana, Angélica, Lucimara e Diego. Não posso me esquecer de agradecer a Bia, que mesmo não sendo da minha turma do mestrado, sempre esteve à disposição para ajudar a todos. À Natália, que também é de uma turma anterior; nós nos conhecemos nas disciplinas que fizemos juntas no mestrado, tornamo-nos amigas, acolhendo as

dificuldades umas das outras. Ficaré para sempre essa amizade e coleguismo dentro e fora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)!

À minha colega de faculdade, de trabalho, de mestrado e grande amiga Cláudia Maria Barbosa, a Claudinha. Quantas lutas, desafios e sofrimentos compartilhamos juntas, mas enfim, compartilhamos também essa grande vitória, conseguimos amiga! O seu apoio, ajuda e empatia foram imprescindíveis, fica aqui o meu muito obrigada por tudo.

À minha querida prima irmã Rúbia Flávia dos Santos, professora de português na rede pública de ensino de Belo Horizonte, orgulho da família. Ela tem o dom da “escutatória”, consegue ouvir minhas lamúrias, meus problemas, acolhe meus sofrimentos. Além disso contribuiu com a pesquisa, fazendo algumas correções gramaticais e contextuais, que foram muito importantes para a conclusão deste processo. Muito Obrigada!

Agradeço também a alguns amigos professores, especiais para mim, pois conseguem me fazer sorrir e sentir que sou importante em suas vidas, me incentivam nas batalhas, se preocupam comigo, são apoio, acolhimento, amizade, diversão: Alana; Aline; Ana Beatriz (Bia); Cleide; Danilla; Heloísa; Luzia; Mariele; Pati; Mara Juliana; Romário; Thainá e Vânia.

Às minhas amigas Kátia e Denise, enfermeiras arretadas, não medem esforços para garantir apoio a mim e a minha família em momentos difíceis e de cuidados com a saúde. São amigas pra toda hora. O meu muito obrigada!

Agradeço também aos meus irmãos: Simone; Everaldo e Elcio por fazer parte da minha história e saber detalhes das lutas enfrentadas até aqui.

Agradeço, também, a direção da escola em que foi realizada a pesquisa, na pessoa da vice-diretora Laudecy, que sempre me recebeu com atenção e carinho, e aos professores envolvidos na aplicação do questionário.

À professora S. M. M. de A por ter permitido que sua turma do 1º período da Educação Infantil participasse da pesquisa! Sempre muito educada, atenciosa e disposta a contribuir. O meu muito obrigada!

Às crianças da turma! Elas participaram das brincadeiras e puderam contribuir com as análises desta pesquisa. É sempre um prazer estar no fantástico mundo das infâncias.

Ao grupo de pesquisa em Educação Física Escolar, Sínteses - FEF/UNB, grupo de estudos, do qual faço parte, por ter contribuído para novas aprendizagens e formação continuada durante esse processo do mestrado.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF), a todos os professores da Faculdade de Educação Física da UnB, por contribuírem para o meu engrandecimento científico.

Finalizando meus agradecimentos, não poderia deixar de mencionar a SEEDF que me proporcionou o afastamento remunerado para estudos, fazendo valer direitos conquistados através de muitas lutas pela categoria da Educação, sendo muito válido para que esta pesquisa pudesse ser construída dentro do tempo esperado e com a qualidade necessária.

RESUMO

A então pesquisa, intitulada “A valorização das práticas corporais na Educação Infantil por meio do brincar”, tem uma abordagem qualitativa, de nível exploratório, baseada em uma revisão bibliográfica e análise documental. A pesquisa de campo contempla técnicas como: observação participante (instrumentos: diário de bordo, desenhos, fotografias, vídeos, áudios para a coleta de informações) e questionário. Como resultado foi elaborada uma “Unidade didática: conjunto de brincadeiras contemplando uma turma do 1º período da Educação Infantil” de uma escola pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), localizada na região administrativa de São Sebastião (DF). Em uma terceira e última etapa, a pesquisa se dá com as análises das informações apropriadas em campo, pela triangulação entre teoria, diário de bordo e as questões emergentes no campo da pesquisa. O Objetivo geral da pesquisa foi: Compreender as possibilidades do brincar e da valorização das práticas corporais em uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: Identificar a diversificação das brincadeiras e das práticas corporais presentes na Educação Infantil; Identificar os espaços e tempos em que as crianças se movimentam e brincam na escola; Verificar e problematizar as condições, estratégias e intencionalidades pedagógicas e inclusivas do brincar nas vivências da Educação Infantil; Experienciar uma unidade didática: conjunto de brincadeiras como forma de produto educacional, que possibilite a valorização das práticas corporais na Educação Infantil por meio do brincar. A pesquisa se estrutura em uma perspectiva histórico-cultural, notadamente inclusiva. Embasa-se em renomados autores que apresentam essa perspectiva, dentre os principais Vigotski (2008; 2018; 2022) e nas propostas do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014; 2018). Justifica-se refletir questões ligadas ao processo de desenvolvimento humano, às questões sociais emergentes, à diversidade e à inclusão, sobretudo na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, promovendo um legado inerente às práticas corporais, sociais e históricas. Conclui-se que a partir do objetivo específico de se identificar a diversificação das brincadeiras e das práticas corporais presentes na Educação Infantil as crianças brincam livremente com seus corpos por volta 1 hora e 15 minutos. Inerente ao objetivo específico da pesquisa sobre os tempos e espaços do brincar, considera-se então que, sobretudo brincar livre, podem ser considerados insuficientes diante do tempo de cinco horas de

permanência das crianças dentro da escola e de todas as outras possibilidades de espaços existentes para tal. Quanto ao objetivo específico de se verificar e problematizar as condições, estratégias e intencionalidades pedagógicas e inclusivas do brincar nas vivências da Educação Infantil pode-se considerar então que em algumas vivências na sala de referência ocorrem a intencionalidade pedagógica proposta pela professora, com vistas ao brincar orientado por meio de músicas, dinâmicas, imitações e gestos corporais esse momento dura por volta de 15 minutos. Pode-se inferir que há ainda muito o que transformar diante do observado na Educação Infantil. Os corpos ainda sofrem uma forma de repressão por meio do sistema padrão de se sentar nas cadeiras da sala de referência por um longo período de tempo.

Palavras-chave: Criança; Brincar; Práticas Corporais; Inclusão; Educação Infantil.

ABSTRACT

The research, entitled “The valorization of body practices in Early Childhood Education through play”, has a qualitative, exploratory approach, based on a bibliographic review and documentary analysis. The field research includes techniques such as: participant observation (instruments: logbook, drawings, photographs, videos, audios for collecting information) and questionnaire. As a result, a “Didactic Unit: set of games for a 1st period Early Childhood Education class” was created at a public school of the State Department of Education of the Federal District (SEEDF), located in the administrative region of São Sebastião (DF). In a third and final stage, the research is carried out with the analysis of information appropriated in the field, through the triangulation between theory, logbook and emerging issues in the research field. The general objective of the research was: To understand the possibilities of play and the valorization of body practices from an inclusive perspective in Early Childhood Education. The specific objectives are: To identify the diversification of games and body practices present in Early Childhood Education; Identify the spaces and times in which children move and play at school; Verify and problematize the pedagogical and inclusive conditions, strategies, and intentions of play in Early Childhood Education experiences; Experience a didactic unit: a set of games as a form of educational product, which enables the valorization of bodily practices in Early Childhood Education through play. The research is structured in a historical-cultural perspective, notably inclusive. It is based on renowned authors who present this perspective, among the main ones Vygotsky (2008; 2018; 2022) and on the proposals of the Currículo em Movimento of the Federal District (2014; 2018). It is justified to reflect on issues related to the process of human development, emerging social issues, diversity, and inclusion, especially in Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, promoting a legacy inherent to bodily, social, and historical practices. It is concluded that, based on the specific objective of identifying the diversification of games and body practices present in Early Childhood Education, children play freely with their bodies for around 1 hour and 15 minutes. Inherent to the specific objective of the research on the times and spaces of play, it is considered that, above all, free play can be considered insufficient given the five hours that children spend at school and all the other possibilities of spaces that exist for this. Regarding the specific objective of verifying and problematizing the conditions, strategies and pedagogical

and inclusive intentions of play in Early Childhood Education experiences, it can be considered that in some experiences in the reference classroom, the pedagogical intentionality proposed by the teacher occurs, with a view to guided play through music, dynamics, imitations and body gestures; this moment lasts around 15 minutes. It can be inferred that there is still much to transform in view of what is observed in Early Childhood Education. Bodies still suffer a form of repression through the standard system of sitting in the chairs of the reference room for a long period of time.

Keywords: **Child**; Play; Body Practices; Inclusion; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 01: Crianças brincando	05
Fotografia 01: Sala de referência	85
Fotografia 02: Criança molhando a plantinha	87
Fotografia 03: Crianças brincando na gangorra	88
Fotografia 04: Crianças brincando no balanço	91
Fotografia 05: Crianças brincando livremente no parque	94
Fotografia 06: Crianças desenhando os esportes paraolímpicos	95
Fotografia 07: Crianças experienciando a horta	98
Fotografia 08: Crianças brincando de futsal	99
Fotografia 09: Criança assinando o assentimento	101
Fotografia 10: Assinatura digital das crianças	101
Fotografia 11: A pesquisadora demonstrando frio do corpo	102
Fotografia 12: Crianças brincando de: cabeça, ombro, joelho e pé	103
Fotografia 13: Crianças brincando de tocar a parte do corpo do outro	104
Fotografia 14: Crianças desenhando o corpo	105
Fotografia 15: Desenhos dos corpos feitos pelas crianças	106
Fotografia 16: Desenhos dos corpos feitos pelas crianças	107
Fotografia 17: A pesquisadora expondo sobre a Capoeira	108
Fotografia 18: Instrumentos musicais da capoeira	109
Fotografia 19: Ginga da capoeira	110
Fotografia 20: Brincadeira de pegar o rabinho	111
Fotografia 21: As crianças brincando com os ritmos da capoeira	112
Fotografia 22: Brincadeira de coelhinho sai da toca	114
Fotografia 23: Apresentação da brincadeira do aviãozinho	115
Fotografia 24: Brincadeira do túnel	116
Fotografia 25: Brincadeira de Cabra-cega	117
Fotografia 26: Roda de conversa	118
Fotografia 27: Brincadeira de pula carniça	119
Fotografia 28: Brincadeira Ciranda de roda	120
Fotografia 29: Brincadeira de Corre cutia	121
Fotografia 30: Brincadeira de passar o anel	122
Fotografia 31: Imitação da música do sapo	124

Fotografia 32: Imitação dos movimentos da música do caranguejo	125
Fotografia 33: Imitação dos movimentos da música do coelhinho	125
Fotografia 34: Criança retraída diante da própria imagem	126
Fotografia 35: A criança se olhando no espelho	126
Fotografia 36: Material produzido pela pesquisadora: Emoções	127
Fotografia 37: Crianças desenhando as emoções nos balões	128
Fotografia 38: Desenho das emoções: Feliz	129
Fotografia 39: Brincadeira livre com os balões	130
Fotografia 40: Roda de conversa	131
Fotografia 41: Respostas dos questionários	132
Fotografia: 42: Respostas dos questionários	133
Figura 02: Capa da Unidade Didática	168
Fotografias e imagens: Unidade didática	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Documentos da EI	51
Quadro 02: Campo de experiências da BNCC: EI	53
Quadro 03: Diversificação do jogo na EI	61
Quadro 04: Metas e objetivos PDPI	73
Quadro 05: Organização dos espaços sugerida pelo RCNEI	76
Quadro 06: Organização do diário de campo da pesquisa	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AIEF - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
AFEF - Anos Finais do Ensino Fundamental
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAIC UNESCO - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CF - Constituição Federal
CMDF - Currículo em Movimento do Distrito Federal
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF - Distrito Federal
EAPE - Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EF - Ensino Fundamental
EI - Educação Infantil
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EP - Educação Precoce
FACTU - Faculdade de Ciências e Tecnologias de Unai
GDF - Governo do Distrito Federal
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG - Minas Gerais
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDPI – Plano Distrital pela Primeira Infância
PNEEPEI - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROEF - Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	06
RESUMO	09
ABSTRACT	10
LISTA DE FIGURAS E IMAGENS	11
LISTA DE TABELAS E QUADROS	13
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	14
SUMÁRIO	15
MEMORIAL	18
CAPÍTULO I	22
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Objetivo	28
1.1.1 Objetivo Geral	28
1.1.2 Objetivos específicos	28
1.2 Produto Educacional	28
CAPÍTULO II	29
2 PERCURSO INVESTIGATIVO	29
2.1 Sujeitos da pesquisa	30
2.2 Materiais e Métodos	32
2.3 Localização da pesquisa	33
2.2 Aspectos Éticos	35
CAPÍTULO III	35
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
3.1 Educação Infantil: Fatores históricos e legais	35
3.2 Aspectos pedagógicos relevantes na Educação Infantil	45
3.3 A Organização intencional do trabalho pedagógico na Educação Infantil: Uma perspectiva inclusiva	55
3.4 A infância e as práticas corporais	57
3.5 O Brincar e a Educação Infantil: Questões relevantes	62
3.5.1 - O Direito de Brincar na escola: Uma perspectiva inclusiva	69

3.5.2 O Brincar: Aspectos espaciais; temporais e materiais na Educação Infantil	75
CAPÍTULO IV	78
4 PESQUISA DE CAMPO	78
4.1 Projeto Político Pedagógico da escola onde foi realizada a pesquisa: ano 2024	78
4.1.2 Histórico e Diagnóstico da Realidade da Unidade Escolar	79
4.1.3 Princípios da Educação Inclusiva	80
4.2 Registros de Observação participante e análise geral das informações	80
4.2.1 Diário de bordo - Observação participante: Quinta-feira (05/09/2024)	82
4.2.2 Diário de bordo - Observação participante: Segunda-feira (09/09/2024)	84
4.2.3 Diário de bordo - Observação participante: Terça-feira (10/09/2024)	89
4.2.4 Diário de bordo - Observação participante: Segunda-feira (16/09/2024)	93
4.2.5 Diário de bordo - Observação participante: Terça-feira (17/09/2024)	96
4.2.6 Diário de bordo - Observação participante: Quinta-feira (19/09/2024)	100
4.3 Análise da Aplicação da Unidade Didática: Conjunto de Brincadeiras	99
4.3.1 Diário de bordo - Análise da aplicação do Plano de vivência 01: Consciência corporal e cultural (23/09/2024)	101
4.3.2 Diário de bordo: Análise da aplicação do Plano de vivência 02: Cultura afro-brasileira e Consciência Negra (24/09/24)	107
4.3.3 Diário de bordo: Análise da aplicação do Plano de vivência 03: Corpo, espaço e movimento (25/09/24)	114
4.3.4 Diário de bordo: Análise da aplicação do Plano de vivência 04: Brincadeiras populares (30/09/2024)	119
4.3.5 Diário de bordo: Análise da aplicação do Plano de Vivência 05: Imitação, gestos e sentimentos (01/10/2024)	124
4.4 Questionário: Aplicação e Análise de Informações	132
CAPÍTULO V	138
5 DISCUSSÃO	138
CAPÍTULO VI	144
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
6.1 REFERÊNCIAS	149

7 APÊNDICE	157
7.1 Carta de Aceitação da instituição	158
7.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE: Ao professor participante	159
7.3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE: Responsáveis	161
7.4 Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento (TALE) - Crianças	163
7.5 Roteiro para observação: Diário de bordo	165
7.6 Questionário de Pesquisa	166
8 ANEXO 01: PRODUTO EDUCACIONAL - UNIDADE DIDÁTICA	168
8.1 Unidade Didática: O fantástico mundo do brincar na Educação Infantil	169
8.2 Fotografias e imagens: unidade didática	186

MEMORIAL

Sou filha de Rosa Pereira da Silva e José Marçal da Silva, nascida na fazenda Tamboril, no interior de Minas Gerais, localizada no município da cidade de Unaí. Sou de uma família de quatro irmãos, a caçula dessa família, infelizmente minha mãe perdeu um filho ainda bebê, nascido depois de mim. Na minha família sou a única com formação superior. Na época dos estudos dos meus irmãos, a realidade é que eles tinham que trabalhar para ajudar em casa, então logo evadiram da escola. Apenas um dos meus irmãos concluiu o Ensino Médio. Sou professora efetiva da Educação Básica da SEEDF e venho de uma longa trajetória de vida e também no campo profissional.

Vou começar resgatando a minha infância. Eu me alegrava muito em brincar com os movimentos do corpo, imitar movimentos de ginástica, usar bastão de vassoura para realizar alguns movimentos, me contentava em me apresentar para meus pais. Nessa fase da minha vida, a primeira infância, morava em uma fazenda próxima à cidade de Unaí. Gostava de criar brincadeiras, jogar com raquetes, correr, nadar, subir em árvores, jogar futebol com os irmãos e primos. São inesquecíveis na minha memória as histórias que minha mãe lia e contava, me fazia viajar pelo fantástico mundo da imaginação. O primeiro livro que tive o prazer de ver e me lembrar da história lida pela minha mãe foi “Alice no país das maravilhas”, aquele era um livro em preto e branco com figuras grandes que nunca saiu da minha memória. Uma das figuras inesquecíveis do livro era o coelho, usando um terno xadrez e também grandes óculos. Nossa, como aquilo movimentou a minha imaginação!

Não poderia deixar de destacar que minha maravilhosa mãe, mesmo tendo apenas a quarta série de formação, foi professora em uma capelinha da fazenda em que morávamos. Lembro-me bem dela fazendo a deliciosa merenda que era levada por ela e a vizinha, dona Marina, uma senhora incrível e generosa, para o grupo, assim como chamavam a escola à época. A escola da fazenda ficou em minha mente: aqueles grandes bancos como os de uma igreja, e as crianças sentadas uma do lado da outra, o quadro, e eu que ainda não poderia estudar pela minha idade. Tudo aquilo me encantava, era um mundo novo no qual eu desejava mergulhar.

Quando nos mudamos para a cidade, eu já estava com quase sete anos de idade. Em sua maior parte, as brincadeiras aconteciam na rua. Adorava jogar beto, salve latinha (pique-esconde), pique-pega, queimada e rouba bandeira, além do futebol, que sempre era muito presente no imenso grupo de crianças da minha rua. As práticas corporais foram marcantes nessa etapa da minha vida. Além das brincadeiras, caminhávamos a uma distância de aproximadamente 15 km vindo da fazenda para a cidade, trazendo os mantimentos para nos alimentar no decorrer da semana. Minha mãe, uma grande guerreira que não nos deixava faltar nada, sobretudo buscava, em suas longas e sobrecarregadas caminhadas, garantir que pudéssemos estudar e mudar a nossa história enquanto meu pai ficava na fazenda trabalhando, nós passávamos a semana na cidade. Com toda certeza, todas essas vivências influenciaram muito na escolha da minha formação em Educação Física. E não poderia deixar de destacar a influência da minha maravilhosa mãe, que sempre exaltou a vitória através dos estudos e sempre fomentou a valorização da Educação, mesmo não tendo concluído o Ensino Fundamental.

Seguindo com minhas lembranças como estudante da Educação Básica, estudei em escolas públicas estaduais e apenas por um ano em uma escola particular. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental quem promovia as práticas corporais na escola era a professora pedagoga. Guardo em minhas lembranças as brincadeiras de pular corda, pique e pega, brincadeiras com bola e como eu me divertia nesses momentos. A professora reclamava que corríamos disparados, sem muita noção de espaço e tempo, pois se preocupava em nos proteger de possíveis acidentes. Nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as aulas de Educação Física não eram pra mim tão interessantes, não gostava de algumas práticas, como por exemplo o voleibol. Enfrentei algumas das problemáticas citadas em disciplinas do ProEF-UnB, sentia-me envergonhada pela falta de habilidade em alguns esportes ou por me expor diante das práticas e dos colegas. Gostava de momentos em que os jogos ocorriam fora do contexto das aulas, como jogar queimada, futsal em tardes recreativas; participei inclusive de alguns torneios de futsal com êxito. A metodologia de ensino nas aulas de Educação Física era bastante tradicionalista, a professora não realizava muitas intervenções diante dessas questões vivenciadas.

Após a conclusão da minha Educação Básica, com 18 anos, fiquei sem ingressar em uma graduação por muito tempo, trabalhei no comércio da cidade, morei em Belo Horizonte por um ano, retornei à minha cidade e continuei trabalhando no

comércio local como vendedora de loja, como fotógrafa em eventos e em estúdio. Após esse tempo, já com quase 27 anos, surgiu em minha cidade a oportunidade de cursar a graduação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaí (FACTU). Quando foi divulgada a graduação em Educação Física, não pensei duas vezes, fiz minha inscrição no vestibular e ingressei nessa jornada. Iniciei a Licenciatura em Educação Física em 2003, finalizando com a colação de grau em janeiro de 2007.

Iniciei minha trajetória na carreira como professora de Educação Física no quinto período da licenciatura, antes mesmo de concluir o curso. Em Minas Gerais o sistema público de ensino nos permitia ministrar aulas mesmo sem ter concluído a graduação. Iniciei, em 2005, como professora substituta em uma escola da rede estadual no município de Unaí (MG): Caic Unesco (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), unidade escolar que atendia os Anos Iniciais (AIEF) e os Anos Finais (AFEf) do Ensino Fundamental (EF), onde lecionei por quatro meses.

Continuei minha trajetória em Educação Física escolar após me formar. Atuei em creche/Educação Infantil; Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais; em escolas da Prefeitura Municipal de Unaí e do Estado de Minas Gerais (Dois anos). Atuei como contrato temporário na SEEDF por um período de quase cinco anos, e estou como efetiva desde o ano de 2012. Após a minha posse na SEEDF, atuei um ano no Ensino Fundamental como pedagoga, como coordenadora pedagógica por mais um ano e na Educação Precoce, com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, pelo período de dez anos.

Atuei também no Ensino Superior, na mesma instituição particular na qual me formei (Factu – Unaí/MG), onde trabalhei com disciplinas como estágios, prática curricular, introdução à aprendizagem motora, jogos e recreação, fundamentos da educação física nos cursos de Educação Física, Pedagogia e Artes visuais trabalhando por cinco anos (período concomitante com a atuação na educação básica como contrato temporário). Sou graduada em Licenciatura em Educação Física e em Pedagogia, tenho especialização em Docência do Ensino Superior, em Alfabetização e Letramento e em Educação Especial e inclusiva.

Como foi exposto acima, o meu maior tempo de atuação na escola foi como professora de Educação Física no contexto de bebês e crianças bem pequenas na Educação Precoce (EP), por um período de dez anos. Na Educação Precoce trabalhei com a disciplina de Educação Física promovendo experiências com vistas ao desenvolvimento integral das crianças em uma perspectiva lúdica e inclusiva. Ressaltando que também tenho aptidão para atuar como pedagoga na Educação

Precoce. Nessa perspectiva, a proposta da Educação Física na Educação Precoce é trabalhar de forma lúdica, onde o brincar é importante e tem um rico papel na proposta pedagógica e nas experiências.

Diante das minhas experiências, considero as práticas corporais a primeira linguagem das crianças e um mecanismo de comunicação e interação entre elas e os que as cercam. Busco me valer dessa linguagem para entrar no mundo das crianças, mergulhar no mundo da fantasia, das brincadeiras e estabelecer vínculos para conduzi-las ao processo de apropriação da cultura humana. Observei nesses longos anos, na formação da criança, mais especificamente no contexto da Educação Infantil, etapa base crucial para o seu processo de desenvolvimento integral, algo que me intrigou muito: a questão dos espaços, a viabilização das experiências e práticas corporais nesses espaços, de que forma ocorrem, onde me valho da questão da valorização das práticas corporais por meio do brincar na Educação Infantil como proposta de pesquisa no contexto do mestrado profissional em Educação Física (ProEF).

Ao ingressar no ProEF (2023), solicitei o afastamento remunerado para estudos, por entender que seria o melhor para me dedicar integralmente à pesquisa. Sendo assim, esse momento é muito importante para mim, sobretudo pela realização desse sonho, que não é só meu, mas de minha finada mãe, que nunca mediu esforços para que eu pudesse vencer pelos estudos. Olha aqui mãe, onde eu estou!

O mestrado profissional em Educação Física (ProEF), com polo na UnB, veio como uma oportunidade para o meu engrandecimento científico e profissional, além de me impulsionar no sentido da vida. O resultado do concurso do mestrado saiu em um dia muito triste na minha vida, no dia do velório do meu amado pai. Para mim nada é coincidência! Ingressei nessa trajetória no início do ano de 2023, passando por múltiplas e ricas experiências até o momento. A formação continuada faz parte da minha trajetória na Educação, sempre estive em busca disso. Nas propostas do ProEF vivenciei experiências, estudos, leitura, pesquisa, disciplinas, projetos, grupos de estudos, publicações e, sobretudo, amizades.

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

Brincar e explorar a cultura corporal fazem parte de minha história, e a cada experiência me fez crescer a vontade de mergulhar nesse fantástico mundo das expressões e da fantasia juntamente com as crianças. O termo *brincar*, etimologicamente essa palavra é única, não apresenta variações de espécie nenhuma de alguma raiz (Craemer, 2015). Destaca-se, assim, a importância do brincar para a pesquisadora, tanto em suas vivências pessoais, quanto no contexto das escolas das infâncias onde atuava e realizou essa pesquisa.

Por meio do brincar as crianças exploram as práticas corporais, valorizando a sua diversificação, plural e singular e ao mesmo tempo, unidade de uma totalidade contraditória. O brincar amplia as possibilidades das crianças sob sua própria consciência e gera autonomia, tornando-as capazes de utilizar recursos de autocuidado, de si e do outro, bem como motiva a apropriação de uma rica cultura corporal das mais variadas criações humanas (Brasil, 2017). É nessa perspectiva que a pesquisa se constrói, buscando a valorização das práticas corporais na Educação Infantil por meio do brincar.

O brincar e a cultura corporal são fenômenos culturais e dinâmicos e, portanto, apresentam muitas mudanças ao longo da história, de acordo com os contextos culturais em que a criança se insere. Para tanto, as brincadeiras infantis não podem ser consideradas naturalistas, não demonstram ser apenas instintivas (Martinez, 2020). A autora ainda ressalta que existem vários tipos de ambientes e relações derivadas de diferentes formas jurídicas e sociais, nas quais as crianças vivenciam experiências específicas que impactam na forma em que elas brincam, expressam e dão sentidos e significados às suas realidades.

Segundo Elkonin (2009), a criança, ao entrar no jogo do brincar, cria papéis a partir de objetos simbólicos, e esses papéis e suas representações têm toda uma relação com as funções exercidas pelos adultos que a cercam e com seu contexto social. Para tanto, as crianças demonstram, por meio das brincadeiras, afazeres e costumes realizados pela comunidade à sua volta.

Na realidade nacional, encontramos diferentes contextos em que as crianças estão inseridas e vivenciam suas infâncias:

As crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas (Priori, 2010, p. 1).

Dessa forma, não podemos falar em uma única infância no Brasil, e sim de distintas infâncias. A citação vem mostrar que para cada contexto social existe uma criança que experiencia situações diversas, impactando, assim, na maneira de se expressar nas brincadeiras e do processo de inclusão e/ou exclusão no contexto de cada uma dessas infâncias. Com base na pesquisa, nota-se a necessidade de se respeitar os contextos sociais e culturais e, sobretudo, as especificidades de cada criança.

A partir das lutas e condições sociais enfrentadas desde a infância, a criança bem pequena e até a pequena chegam ao direito da escolarização no Brasil. A pesquisa mostra algumas considerações importantes sobre essa questão. A situação da criança no Brasil passou por um contexto de diversas lutas sociais, inserção de leis, nem sempre visando à inclusão, muitas vezes visando à punição, até que houve algumas conquistas ligadas ao acesso à educação e inclusão, sobretudo na escola.

Nesse percurso histórico e social da criança, atualmente o atendimento educacional da criança bem pequena e pequena ocorre em um ambiente não doméstico, notadamente no ingresso na Educação Infantil. Embora seja obrigatória somente a partir dos 4 anos, a Educação Infantil encontra-se legalmente (Lei nº. 9394/96, art.29) na primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade considerando para tal fim os seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, marcada pela inserção de creches e pré-escolas. A Educação Infantil teve seu ponto de partida a partir do século XIX, passando por diferenciações em seu contexto, dentre elas as de classe social das crianças. Pode-se considerar ainda que:

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (Brasil, 2013, p.4).

Inferir-se através da citação anterior que a garantia da dignidade, da plenitude, da liberdade e o respeito às diferenças fomentam a qualidade na Educação em uma perspectiva inclusiva.

Nessa perspectiva, a pesquisa analisa alguns documentos e currículos inerentes aos direitos e propostas pedagógicas para a Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Base Nacional Comum Curricular (2017); Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018); Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Distrital da Primeira Infância do Distrito Federal (2023). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), são propostos os seguintes objetivos para a proposta pedagógica dessa fase: Garantir à criança acesso a processo de apropriação; renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens; direito à proteção; à saúde; à liberdade; à confiança; ao respeito; à dignidade; pelo direito à brincadeira; à convivência e interação com outras crianças (Brasil, 2010, p.18).

Nos objetivos propostos, destacam-se o direito à brincadeira e a valorização das relações, inferindo uma perspectiva inclusiva no contexto das escolas das infâncias. Sendo assim, cabe pesquisar sobre propostas que valorizem os direitos, os espaços, as expressões e as relações das crianças na Educação Infantil.

No decorrer das lutas percorridas nesse caminho, surgem novos documentos e legislações inerentes à Educação Infantil mostrando a relevância das experiências nesse contexto. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos, após a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, com efeitos a partir de 2013, que dita a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Com a determinação dessa extensão da obrigatoriedade, fica incluída na LDB no ano de 2013, deixando claro a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2013).

A criança deve ser respeitada e atendida levando-se em consideração as especificidades de sua geração, de acordo com suas necessidades, sendo importante a observação de sua faixa etária e do período do desenvolvimento em que se encontra. Salek (2010) ressalta a importância de atividades e brincadeiras que valorizem a exploração do próprio corpo, desenvolvendo as linguagens, a curiosidade,

sendo esses aspectos parte do processo de construção da identidade e da autonomia da criança. A autora enfatiza que se deve proporcionar espaços adequados para a realização dessas práticas corporais de exploração e locomoção.

Para alguns autores da teoria Histórico-cultural, dentre eles Miranda (2021), o termo escola passa a ser usado como escola das infâncias, sendo considerado um espaço onde a criança se apropria da cultura humana, respeitando as características peculiares dessa etapa. A Educação Infantil, em uma visão histórico-cultural, percebe a criança com conceitos de um ser que nasce com diversas possibilidades de desenvolvimento, necessitando de seres humanos que lhes apresentem a cultura, o mundo, com vistas no momento, na sua geração, e não num campo preparatório para o amanhã, para a alfabetização e para o mercado de trabalho.

A criança deve ser considerada como um ser integral, sobretudo nas escolas das infâncias (Brasil, 2017; 1996). Deve-se considerar que a criança é um sujeito de direitos e centro do planejamento curricular:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2013, p.86).

De acordo com a citação acima, o respeito às questões culturais, aos direitos, às linguagens corporais e ao brincar dentro das relações propõe uma perspectiva inclusiva nas escolas das infâncias.

Em uma perspectiva da garantia dessas condições, o brincar destaca-se pela potencialidade de fazer com que a criança se expresse através da exploração de brinquedos e jogos, aspectos esses que fazem parte da Educação Infantil. Através do brincar, a criança se relaciona, desenvolve aspectos cognitivos, vivenciando e desenvolvendo práticas corporais e sociais. Infere-se a partir disso que o brincar viabiliza as práticas corporais através de suas diversas expressões (Vieira; Altmann, 2016).

De acordo com Maluf (2009), a diversificação das estratégias metodológicas, dentre elas as brincadeiras, é capaz de viabilizar positivamente o processo de desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades ligadas a fatores relacionais, biológicos e psicológicos, garantindo condições ideais para desenvolver

suas competências. Infere-se então que a brincadeira é a atividade principal com maior potencial para promover o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. A brincadeira é livre para a criança, mas é sempre intencional para a professora.

Considerando a especificidade e as necessidades dessa geração infantil e ressaltando a relevância científica em pesquisa, Paulo Freire considera que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p.16).

A citação expressa a importância de se atentar para a pesquisa, especialmente à dimensão investigativa da docência. Na Educação Infantil, não se usa o termo ensino, como citado acima, usa-se experienciar, vivenciar, porém o que se destaca a partir da citação é a relevância de se indagar e pesquisar almejando a qualidade no ato de educar (Farias, 2020).

Nessa perspectiva, a pesquisa e a sua relevância estão ligadas aos interesses históricos e sociais:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (Minayo, 2002, p.18).

Para tanto, justifica-se refletir questões ligadas ao processo de desenvolvimento humano, às questões sociais emergentes, à diversidade e à inclusão, sobretudo nas escolas das infâncias, promovendo um legado inerente às práticas corporais, sociais e históricas. Nesse sentido, para promover uma investigação relativa à pesquisa acadêmica, apresenta-se a seguinte questão: De que maneira e em que espaços e tempos o brincar é viabilizado no 1º período da Educação Infantil de uma escola pública de São Sebastião (DF)? Nesse contexto, o brincar contribui para a valorização das práticas corporais e inclusivas das crianças na escola?

Pretende-se ainda que esta pesquisa e a proposta do produto educacional (Unidade didática: sequência de brincadeiras) possam contribuir para a área educacional, como mecanismo de informação e representação para o engrandecimento cultural e científico, e possam ainda servir como referência a outros

professores e professoras que desejem viabilizar o brincar na escola valorizando, a partir disso, as práticas corporais inclusivas.

1.1 Objetivo

Objetivo Geral:

Compreender as possibilidades do brincar e da valorização das práticas corporais em uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar a diversificação das brincadeiras e das práticas corporais presentes na Educação Infantil;
- b) Identificar os espaços e tempos em que as crianças se movimentam e brincam na escola;
- c) Verificar e problematizar as condições, estratégias e intencionalidades pedagógicas e inclusivas do brincar nas vivências da Educação Infantil;
- d) Experienciar uma unidade didática, conjunto de brincadeiras como forma de produto educacional, que possibilite a valorização das práticas corporais na Educação Infantil através do brincar.

1.2 Produto Educacional

O mestrado profissional busca formar professores de Educação Física, em exercício docente efetivo na Carreira do Magistério da Educação Básica nas redes públicas de ensino de todo o país, fundamentadas numa pesquisa social que envolva intervenções que reflitam criticamente as práticas pedagógicas na educação física escolar. Dessa forma, realizei uma intervenção pedagógica a partir de uma Unidade Didática que denominei de conjunto de brincadeiras. Essa Unidade Didática, planejada, experimentada, analisada e ampliada, constitui-se no produto educacional fruto desta pesquisa e é requisito necessário para a aprovação neste mestrado.

O produto educacional é uma forma de socializar o conhecimento experimentado e produzido durante o mestrado, contribuindo para o processo de formação dos demais professores que terão acesso a esse material para que possam se apropriar dele criticamente e assim implementar algumas estratégias pedagógicas de acordo com suas necessidades e intencionalidades pedagógicas (Albuquerque *et al.*, 2022).

Dessa forma, a proposta foi a realização de uma unidade didática: conjunto de brincadeiras, utilizando brincadeiras que valorizam as práticas corporais, envolvendo as falas e avaliações pelas crianças (essas falas das crianças foram expressas e

ouvidas concomitantemente aos momentos que ocorreram as vivências, de forma natural e em roda de conversa, como detalhado na metodologia deste trabalho). Nessa perspectiva de se ouvir as crianças atende-se às propostas referenciadas na BNCC (Brasil, 2017).

As brincadeiras da unidade didática visam valorizar as práticas corporais na Educação Infantil mostrando algumas possibilidades na prática pedagógica, ressignificando tempos e espaços da escola, em uma perspectiva inclusiva. Para tanto, as brincadeiras foram elaboradas buscando atender o campo de experiências proposto pela BNCC, em especial, o campo “Corpo, gestos e movimentos”, junto a crianças pequenas (4 e 5 anos), ressaltando que na Educação Infantil o corpo é o centro das vivências e não um objeto de submissão (Brasil, 2017). A valorização dos tempos e espaços diversos, através das brincadeiras corporais, traduz o respeito ao direito da criança. Ressalto que com poucos recursos materiais torna-se possível proporcionar essas vivências na escola, sendo, nesse caso, o corpo brincando com o próprio corpo. A intenção, assim sendo, não é de desvalorizar o uso de recursos materiais e brinquedos industrializados, mas de valorizar as práticas corporais e os espaços de uma forma relacional entre os próprios corpos.

As vivências foram elaboradas de acordo com os estudos e as experiências pedagógicas da pesquisadora em seu campo de atuação docente, baseadas ainda nos currículos e na fundamentação teórica da pesquisa, em autores como Vigotski (2008); Miranda (2021); Priori (2010); Tunes e Tunes (2001); Elkonin (2009) entre outros e ficam como aparato pedagógico a quem for de interesse.

A unidade didática descrita está em formato completo e detalhada nos anexos desta pesquisa. As vivências dessa unidade didática foram aplicadas em uma turma de 1º período da Educação Infantil (crianças de 4 anos de idade) de uma escola pública de ensino da região administrativa de São Sebastião (DF). As análises da aplicação das vivências dessa unidade didática estão disponibilizadas no Capítulo IV desta pesquisa.

CAPÍTULO II

2 PERCURSO INVESTIGATIVO

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas (Minayo, 2002, p. 16).

Trata-se de uma pesquisa social, exploratória e de cunho qualitativo, que se serviu de revisão bibliográfica e pesquisa documental, bem como da pesquisa de campo articulada uma intervenção pedagógica, para a consecução de seus objetivos. Para a pesquisa documental, realizei a análise do projeto político pedagógico da escola; dos documentos norteadores e das leis específicas da Educação Infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Base Nacional Comum Curricular (2017); Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018); Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Plano Distrital da Primeira Infância do Distrito Federal (2023).

Contempla-se ainda uma busca contextualizada da localização da pesquisa embasando parte da história local da região administrativa de São Sebastião (DF) e da descrição de uma escola pública de ensino desse território, lócus da pesquisa de campo.

2.1 Sujeitos da pesquisa

A escolha dos sujeitos, 1º período da Educação Infantil (crianças de 4 anos), foi definida pelas inquietações da pesquisadora a partir de sua experiência docente. Depois de ter trabalhado por dez anos com bebês e crianças bem pequenas na Educação Precoce, vendo essas crianças saindo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Educação Precoce (EP) e ingressando no 1º período da Educação Infantil, deparei-me indagando como se dá o acolhimento e a viabilização do brincar e a valorização das práticas corporais para as crianças em uma perspectiva inclusiva, nesse novo momento.

A pesquisa envolveu quatro professores de referência dos 1º períodos da Educação Infantil de uma escola de São Sebastião (DF) e 30 crianças de uma turma do 1º período da Educação Infantil desta escola. A escola tem 10 professores de referência nos 1º períodos, contabilizando, então, 10 turmas dessa etapa na escola, sendo 04 turmas no período matutino e 06 turmas no período vespertino. Foram convidados quatro professores de referência dos 1º períodos, matutino, a participarem do questionário, para que fosse possível analisar cada um com maior detalhamento e

para fazer um recorte de qualidade na pesquisa. A escolha dos professores foi realizada com apoio da direção da escola.

Aos pais, responsáveis e professores foram enviados os Termos de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) para autorização de participação na pesquisa. Além dos termos enviados aos pais e responsáveis pelas crianças pelas cadernetas, foi enviada uma mensagem criada pela pesquisadora ao grupo de whatsapp da turma do 1º período, informando sobre a importância da pesquisa e solicitando o apoio de todos. A professora enviou essa mensagem de texto no grupo e ficou atenta às possíveis dúvidas e retorno das famílias diante da mensagem, repassando-me qualquer informação. Com as crianças, posteriormente ao consentimento dos pais, foram utilizados os termos de Assentimentos e Livre Esclarecimento (TALE). Embora os TALEs e TCLEs (em anexo) conttenham autorização para uso de imagens, a pesquisadora optou por preservar os rostos e as identidades das crianças e dos sujeitos participantes no contexto da pesquisa, visando prevenir qualquer julgamento ou exposição indevida.

As assinaturas e autorizações do termo de livre assentimento e esclarecimento com as crianças foram realizadas de forma lúdica. Após ciência dos pais ou responsáveis pelas crianças através do TALE, o assentimento por parte das crianças ocorreu da seguinte forma: Explicação sobre a pesquisa em uma roda de conversa, logo após cada uma autorizando a própria participação através de um registro digital, colocando a digital do dedo na folha, utilizando tinta para essa dinâmica. Caso a criança autorizasse a própria participação nas brincadeiras, colocaria a digital azul na folha; caso não autorizasse, colocaria a digital vermelha. As crianças poderiam, a qualquer momento, se recusar a participar, mesmo durante as vivências, e isso lhes foi esclarecido antecipadamente.

O número de encontros com os sujeitos foi delimitado diante das demandas e necessidade da pesquisa, considerando o tempo adequado para realizá-la, se apropriar das informações e finalizar a análise e a escrita. A pesquisa de campo, na escola, desde o aceite da direção juntamente com a observação participante, aplicação do questionário e a aplicação da unidade didática, contabilizou 12 (doze) dias dentro de um período de um mês. Foram então seis dias para assinatura dos termos, estabelecimento de vínculo com as crianças e observação com registros no diário de bordo. Os outros seis dias foi para a aplicação da unidade didática, registros

no diário de bordo sobre as vivências e aplicação do questionário e anotações sobre esse momento.

2.2 Materiais e Métodos

A busca pela teoria é traduzida em um conhecimento que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que norteiam a apropriação de informações e análise de conceitos que veiculam seu sentido (Minayo, 2002).

Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa, de nível exploratória, contextualizada, embasada na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental. A pesquisa de campo contemplou técnicas como: observação participante (com instrumentos de registros em diário de bordo, fotografias, vídeos, áudios para a coleta de informações), um questionário (quatro professores de referência das turmas de 1º períodos da Educação Infantil da escola), uma intervenção pedagógica organizada nos moldes de uma Unidade didática:

De acordo com Neto citado por Minayo (2002), a técnica de observação participante acontece através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado na intenção de se apropriar de informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Quanto ao diário de bordo, Neto ressalta ainda que é um instrumento de registro de informações ao qual recorreremos a qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Considera-se então que esse diário de bordo é um documento pessoal e intransferível. É capaz de apresentar a construção de detalhes em diferentes momentos da pesquisa. Demanda o uso sistemático desde o primeiro momento da ida ao campo até o final da investigação (Minayo, 2002).

A abordagem qualitativa permite ir a campo e considerar todos os pontos relevantes investigados, através de informações observadas e coletadas (Godoy, 1995). Esse tipo de pesquisa, a qualitativa, foca em aspectos ligados à realidade, que, no caso, não podem ser quantificados, valorizando a compreensão e explicação complexa das interações sociais (Gerhardt; Silveira, 2009). A abordagem qualitativa é sugerida numa perspectiva de que as informações serão construídas em ambiente natural, direto da fonte, através de coleta de informações, interpretação e atribuição de significados (Prodanov; Freitas, 2009).

A construção do método de pesquisa consiste em três partes: A primeira parte exploratória ocorre na consulta e identificação de informações bibliográficas pertinentes ao tema, com foco nos estudos ligados a esse tema, a partir de fontes bibliográficas mencionadas em várias obras e análise documental, relacionados à Educação Infantil. Também ocorre no estabelecimento e análise de autores considerados referência marcante nessa área de estudo, buscando um recorte delimitado da pesquisa.

A segunda parte ocorre a partir de uma pesquisa de campo, identificando por meio da coleta de informações a viabilização das práticas corporais através do brincar nos espaços e tempos da escola. Ocorre a segunda etapa da análise documental a partir do projeto político pedagógico da escola. Amplia-se a apropriação de informações através de um questionário com alguns professores de referência dos 1º períodos da Educação Infantil, a observação participante das crianças com registro em diário de bordo, fotografias, filmagens e a intervenção pedagógica com a aplicação da unidade didática: sequência de brincadeiras.

Em uma terceira e final etapa, ocorre a fase de interpretar e analisar, de forma compreensiva e contextualizada, as informações desta pesquisa, finalizando com triangulação na discussão, que contempla uma análise entre a fundamentação teórica, os registros da pesquisa de campo e das questões emergentes no contexto da pesquisa.

De acordo com Romeu Gomes citado por Minayo (2002), a análise final procura estabelecer uma articulação entre as informações, o referencial teórico, respondendo algumas questões da pesquisa com base em seus objetivos. Sendo assim, promovendo relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

2.3 Localização da pesquisa

O campo da pesquisa foi em uma escola pública de ensino na região administrativa de São Sebastião (DF), sob a gestão da Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião – CRESS, na escola onde a pesquisadora atuou por onze anos até sair para o afastamento remunerado para estudos de mestrado.

Antes denominada Agrovila, São Sebastião é considerada uma Região Administrativa do Distrito Federal, de número XIV, através da Lei n.º 187 de 25/06/1993. Nesse período foi elaborado um projeto de urbanismo, criando seis

quadras para atender demandas ambientais e urbanas emergenciais. O Governo do Distrito Federal removeu, assim, as famílias de uma área de risco para um assentamento e em seguida removeu de um zoneamento ambiental da bacia do Rio São Bartolomeu, que era uma área formada por uma comunidade empobrecida, tendo pessoas vindas de diversas regiões do país, com um alto índice de analfabetismo (DF, 2024).

A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD realizada em 2021 classifica São Sebastião como uma população de renda baixa. Ainda de acordo com a PDAD/2021, foi possível observar que São Sebastião, ao longo dos anos, deixou de ser cidade dormitório e passou a empregar 45% da população nela residente. A cidade vem crescendo, e o comércio prosperando. A ocupação mais comum relatada pelos entrevistados foi empregado no setor privado, exceto doméstico (DF, 2024).

A escola foi inaugurada no dia 02 de junho de 1994, localizada na região central da cidade. Atende atualmente a 2.200 alunos, distribuídos em 89 turmas regulares e 12 turmas na Educação Precoce, totalizando assim 101 turmas, no regime de organização de Ciclos, com atendimento em dois períodos, matutino e vespertino, em turmas de Educação Precoce, Ensino especial, Educação Infantil, turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, Educação e Movimento e CID paralímpico, além dos atendimentos das Salas de Recursos (DF, 2024).

Nos 1º períodos da Educação Infantil, contexto da pesquisa, são 101 crianças no turno matutino e 157 crianças no turno vespertino. Na turma em que se realizou a pesquisa, são um total de 30 crianças matriculadas. As características detalhadas da turma estão no diagnóstico inicial, onde se fala do diário de campo no qual se registram as observações a respeito dos participantes. As crianças da turma apresentam demandas do contexto social e cultural da cidade, como crianças advindas de famílias de baixa renda, criança em tratamento de saúde, criança oriunda de país estrangeiro, entre outras questões (DF, 2024).

A turma onde foi realizada a pesquisa ficava no piso de baixo da escola, com entrada pela parte inferior do prédio, onde se encontrava outro portão com guarda e regimento específico para as entradas da Educação Infantil e classes de ensino especial.

As informações locais foram colhidas no Projeto Político Pedagógico da escola, cujo material completo foi fornecido pela gestão da escola para a pesquisadora.

Algumas outras informações, como características específicas da turma pesquisada, foram fornecidas pela professora de referência da própria turma.

2.2 Aspectos Éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade de Brasília (UnB) e cadastrada na Plataforma Brasil como parte do projeto guarda-chuvas de pesquisa “Cultura corporal e Educação Física Escolar: políticas, formação e práticas pedagógicas no Distrito Federal”, do orientador, professor e pesquisador responsável Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo; foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS-UnB), com CAAE nº 76832023.4.0000.5540, cujo parecer de aprovação é de nº 7.108.704, datado de 25 de setembro de 2024.

As autorizações dos TALE e TCLE para a realização da pesquisa foram assinadas pelos sujeitos envolvidos e pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças através dos termos específicos, os referidos termos estão no apêndice desta pesquisa. A gestão da escola, onde se realizou a pesquisa de campo, autorizou a realização da pesquisa através da carta de aceitação da instituição. Os professores participantes do questionário e da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os pais e/ou responsáveis pelas crianças da turma em que foi realizada a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido - TCLE. As crianças também participaram de uma autorização posteriormente as famílias assinarem os TCLEs, essa dinâmica ocorreu de forma lúdica, com cada criança concordando e assinando o termo de Assentimento e Livre Esclarecimento (TALE) usando a tinta como digital no dedo.

Além dos termos de assentimento e consentimento, o questionário da pesquisa realizado com os professores encontra-se no apêndice desta pesquisa. O título da pesquisa nos termos em anexo está da forma que foi inicialmente enviado ao comitê de ética, posteriormente houve uma pequena alteração ficando o título da pesquisa da forma que está na capa.

CAPÍTULO III

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Educação Infantil: Fatores históricos e legais

Mais do que três ou quatro raças ou cores, os nativos, africanos, europeus e asiáticos que fizeram a história brasileira representam incontáveis povos e culturas, bem como distintas condições sociais. Há contradições e exclusões. Somos um povo formado do desterro, em uma história de colonizações, aculturações, conflitos, genocídios, exploração (Kuhlmann Jr., 2000, p. 05 e 06).

A história da Educação nacional, sobretudo a implementação das creches e pré-escolas, passou por diversas lutas sociais, sofrendo influências da Educação europeia, documentos internacionais, influências assistencialistas, científicas, econômicas, gerando conflitos, desvalorização histórica e cultural, ocorrendo um grande atraso até chegar à legislação atual (Kuhlmann Jr., 2000).

A história da criança no Brasil é marcada e registrada por episódios tristes desde o período da chegada dos portugueses. A partir do momento que se iniciou o processo de colonização do Brasil, foram trazidas para cá várias pessoas e também algumas crianças. O que ocorria nessas embarcações eram situações de abusos sexuais e outros vários tipos de violência. Os relatos mostram que as crianças órfãs tinham que ser protegidas e deveriam permanecer virgens até que chegassem na colônia. Quando ocorriam ataques como os de piratas, essas crianças eram feitas de escravas e deveriam a partir daí serem servas dos navios; também eram colocadas em prostituição até a sua morte (Priori, 2010). Ressaltando que já estavam por aqui os povos originários e, com a invasão dos portugueses trazendo adultos e crianças, iniciou-se uma nova história no contexto das infâncias no Brasil. Pode-se considerar então que a história da infância no Brasil atravessou diversos desafios, alguns ainda presentes na atualidade, como maus-tratos, situação econômica entre tantas outras demandas.

A formação social brasileira se desenvolveu em um contexto distinto da europeia, conformando um percurso histórico da criança e das infâncias próprias. O Brasil apresentou atrasos significativos no processo de industrialização, o que Mandell (1982) denominou de capitalismo tardio. Os países ocidentais avançavam em direção à implementação do capitalismo no início da Idade Moderna, enquanto que o Brasil, um país empobrecido, colonizado, dependente, apresentava demora em sua industrialização, acarretando atraso em todas as outras questões que poderiam evoluir e florescer nesse processo (Priori, 2010). Isso mostra que as invasões europeias não trouxeram avanços positivos ligados a seus sistemas já vigentes, apenas impuseram normas de interesses e vistas a angariar riquezas presentes no Brasil, ocorrendo ainda a desvalorização da história e cultura já existentes.

Até mesmo as questões que regularizam o termo criança, como ser ou não ser criança, por exemplo, geram polêmicas até os dias atuais. A questão da definição de limites etários encontra vários interesses, polêmicas sociais e emergentes. Pergunta-se em que limites se define a criança? Infere-se que ser criança inicia-se desde que ela nasce, porém nem isso é um consenso. Há aqueles que afirmam que, mesmo no período pré-natal ou na concepção, a criança evidencia a sua própria existência. Encontra-se ainda maior o problema quando a questão é esgotar o limite de idade para quando a criança deixa de ser criança. Ser ou não ser criança pode variar de acordo com as sociedades, culturas, direitos, deveres ou até mesmo de acordo com a economia (Pinto; Sarmiento, 1997). Nesse sentido, as formas sociais são reguladas pela forma jurídica.

Em meio às polêmicas e perspectivas de interesses ligadas à infância, ocorre a implementação de algumas leis no Brasil com vistas à regulamentação sobre as crianças, que são destacadas, de acordo com Perez e Passone (2010), no século XIX. Nesse sentido, destaca-se o Código Criminal do Império (1830), destaca-se também a Lei do Ventre Livre em 1871, o Código de Menores (1927), o Decreto-lei de número 2024 de 1940, que cria o Departamento Nacional da Criança, além desses o Decreto-Lei de número 3.133 de 1957, que atualiza o instituto de adoção prescrita no Código Civil.

Os documentos ora descritos marcam o controle do Estado sobre a infância. Todo esse aparato legal era voltado para as crianças pobres, com um aspecto totalmente punitivo, focado no encarceramento e na institucionalização delas. As crianças eram consideradas menores, com o Estado mantendo a ordem por meio de suas leis, declarando e marcando meninos e meninas como delinquentes (Farias, 2020). Através da citação destaca-se a questão dos interesses do Estado em relação à criança e os contextos sociais e problemas emergentes em que as infâncias se envolvem no Brasil, aspectos ligados à marginalização e exclusão, fatores importantes quando se pesquisa a Educação Infantil.

Inerente à criança, destaca-se ainda a elaboração de documentos com status internacional como a Declaração de Genebra (1924), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), mostrando a evolução desse processo (DF, 2018). Nessa perspectiva, ocorrem avanços em direção ao respeito e à inclusão da criança na sociedade, como sujeitos de direitos, abrindo caminhos para as novas legislações inerentes a essa geração no Brasil.

No período da última quarta parte dos anos 1900, a Educação Infantil brasileira passou por importantes transformações. Durante o Regime Militar¹ (1964-1985), que trouxe tantos prejuízos para a sociedade e, sobretudo, para a Educação nacional, que se inicia essa nova fase, tendo como grandes marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Sendo assim, a partir dessas transformações, a legislação brasileira passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, fazem parte do sistema educacional, compondo a primeira etapa da Educação Básica (Kuhlmann Jr., 2000).

Diante de questões emergenciais, como desigualdade social, inserção da mulher no mercado de trabalho, entre outras, em meados do século XX, por volta dos anos 1960, ocorreu uma maior mobilização dos governos estaduais em difundir a pré-escola pública, nessa época para crianças de 4 a 6 anos. O crescimento maior referente às creches e pré-escolas ocorreu por volta do final dos anos 1970, devido a alguns fatores sociais como: novo perfil demográfico brasileiro; uma grande demanda social por guarda da criança durante o dia e a escolarização de crianças pequenas; surgimento de novos grupos sociais de luta que visavam a melhorias urbanas; grande influência por organizações internacionais e modelos de países em desenvolvimento (Unesco; Unicef; OMS). A referida pré-escola passa a ter mais importância ao longo dos anos 1980, ganhando um espaço de maior convivência para as crianças e autonomia para as mulheres (Vieira; Baptista, 2023). O termo pré-escolar era utilizado no Brasil até a década de 1980 e dizia respeito à Educação Infantil, que era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, ressaltava que o começo da escolarização seria no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da considerada Educação Básica (Brasil, 2017).

Dentre as concepções ligadas à educação das infâncias, surgiu a concepção de assistência científica, formulada no início do século XX, a qual, em consonância com as propostas das instituições de educação popular expandidas nos eventos e nas exposições internacionais, previa que o atendimento de questões advindas da

¹ O regime militar, ocorrido na revolução de 1964, deixou um prejuízo na história brasileira e seus efeitos permeiam na atual situação social do país até hoje, sobretudo nas políticas educacionais. (Ditadura militar: (SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do regime militar**. Cad. CEDES 28 (76), Dezembro de 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Acessado em: 07/02/2025.

pobreza não deveria ter muitos gastos. Sendo assim, a educação ligada ao assistencialismo promovia uma pedagogia da submissão, que objetivava a preparação dos pobres para a aceitação da exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente a Educação Infantil (Kuhlmann Jr., 2000). Essa perspectiva de não gerir totalmente os gastos corrobora com a questão das creches conveniadas implementadas na Educação Infantil do Distrito Federal atualmente, diminuindo assim a preocupação com a qualidade da educação nessa etapa, reduzindo os gastos do Estado, e promovendo uma pedagogia de submissão e assistencialista, um retrocesso nas escolas das infâncias.

De acordo com a DCNEI (Brasil, 2010), o atendimento em creches e pré-escolas foi garantido através de movimentos sociais, comunitários e muitas lutas, constando a garantia desse direito na Constituição Federal de 1988.

Nessa perspectiva a legislação mostra que:

A Educação Infantil é duplamente protegida pela Constituição Federal – CF (Brasil, 1988): tanto é direito das crianças com idade entre zero e cinco anos (Art. 208, IV), como é direito das trabalhadoras e dos trabalhadores das cidades e do campo em relação às suas filhas, filhos e dependentes (Art. 7, XXV). Ou seja, a Educação Infantil ilustra a relação recíproca que caracteriza os direitos humanos ao unir o direito à educação e ao trabalho (DF, 2018, p.18).

A citação anterior mostra uma perspectiva inclusiva, tanto para as mulheres de poder exercer o direito de ingressar no ambiente de trabalho, quanto para as crianças de serem acolhidas, cuidadas e educadas em ambiente não doméstico.

No decorrer da década de 1990 ocorreu a mudança da responsabilidade da rede estadual de ensino para a rede municipal de ensino, passando a ser chamada de Educação Infantil. Foram intensas as lutas referentes à Educação Infantil. Por volta do final dos anos 1990, ocorreram algumas reuniões e fóruns importantes em se tratando de movimentos para acompanhar as políticas públicas e a qualidade das propostas pedagógicas para essa etapa da Educação Básica. Foram criados órgãos como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) em 1999, a Rede Nacional Primeira Infância em 2007, além de outras organizações do setor privado visando à garantia desse processo e dos direitos da primeira infância (Vieira; Baptista, 2023).

Nesse percurso, pode-se considerar ainda como um dos marcos importantes ligados à infância a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de nº 8.069 de 13 de julho 1990 (Brasil, 1990), juntamente com a Convenção sobre os

Direitos das Crianças através da Organização das Nações Unidas em 1989 (ONU, 1989). O ECA (Brasil, 1990) apresenta a proteção integral da criança, trazendo o direito à educação e consagrando o pleno desenvolvimento da pessoa através do seu artigo 53 (Farias, 2020).

De acordo com o ECA (Brasil, 1990), em seu artigo 2º, considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Esse marco legal traz avanços positivos e inclusivos para a garantia da segurança, educação e lazer das crianças no Brasil. No entanto, ²O Estado, mediante as leis, nem sempre prevê uma perspectiva totalmente inclusiva para as crianças, mas apresenta viés punitivo também. A Educação Infantil trilhou seus caminhos pelo Brasil até chegar a ser contemplada pela legislação nacional. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). Em relação à educação infantil, a “LDBEN” mostra que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, seção II).

De acordo com a citação exposta, devem ser respeitados todos os aspectos e especificidades da criança de uma forma integral, não desconsiderando nenhuma das partes. Propõe-se, então, considerar ainda os aspectos sociais em que a criança vive, sua cultura familiar, comunitária, complementando a apropriação cultural na escola das infâncias, produzindo assim uma Educação inclusiva.

Essa etapa da Educação Básica teve seu ponto de partida a partir do século XIX, passando por diferenciações em seu contexto, dentre elas as de classe social das crianças. Brasil (2013) diz ainda que:

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos

² O Estado pode apresentar três conceitos, sendo eles citados por alguns como apenas uma organização com poder de legislar e cobrar tributos; enquanto que para outros pode significar a Lei, e ainda para outros o Estado é um tipo específico de sociedade que detém o poder de legislar e tributar, se confundindo com um estado-nação, sendo um tipo de sociedade político-territorial soberana, considerando uma nação, um Estado e um território. Sendo assim, esse Estado nação é uma proposta moderna pós revolução capitalista. Considera-se ainda o Estado como a ordem jurídica e a organização ou aparelho soberano que a garante (Pereira, 2017). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-155185/100>. Acessado em: 03/02/2025

do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (Brasil, 2013, p. 4).

A inserção das creches na legislação da Educação Básica e nos documentos e currículos educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. As questões econômicas, como a falta de verbas para a Educação Infantil, promovem algumas divisões, sejam elas por idades, como diz a seguir: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam públicos de pré-escolas. Sendo assim, têm ocorrido algumas notícias de municípios reduzindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral (Kuhlmann Jr., 2000).

Em uma perspectiva documental e inclusiva visando à qualidade na educação foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009, abrindo as propostas para os princípios, fundamentos e procedimentos para orientação e elaboração, organização, planejamento e execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (Brasil, 2010). As DCNEI conceituam a criança como:

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, 2010, p. 12).

As DCNEI citam ainda que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. As propostas das DCNEI para a ocorrência da Educação Infantil é que devem educar as crianças de acordo com as propostas curriculares sendo apresentadas em dois eixos norteadores: as interações e a brincadeira (Brasil, 2010).

Seguindo esse percurso da Educação Infantil no Brasil, um dos documentos mais atuais que foram criados foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017, apresentando em sua proposta como principal objetivo o desenvolvimento

de forma integral da criança (Brasil, 2017). A BNCC é um documento que estabelece o trabalho do educador numa perspectiva reflexiva, organizada que deve ser planejada através das interações, garantindo a pluralidade de situações que possam promover o desenvolvimento pleno das crianças (Farias, 2020).

No âmbito do Distrito Federal foi formulado o documento pedagógico chamado Currículo em Movimento (2014; 2018), com sua primeira edição publicada no ano de 2014 e sua segunda edição publicada através da Portaria n.º 389, de 04 de dezembro de 2018, pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF 2014; 2018). Diante da questão em que os envolvidos na Educação Infantil devem promover o desenvolvimento integral das crianças, o Currículo em Movimento tem de ser lido e discutido pelos profissionais envolvidos na educação, como o gestor, vice-diretor, supervisor pedagógico, secretário escolar, técnico administrativo, orientador educacional, professores, e todos os que estão realizando atividades laborais dentro da escola, além do conselho tutelar (DF, 2018).

Em se tratando ainda de direitos, as crianças dispõem do direito de estar em pré-escolas e em creches sendo cuidadas e também educadas seguindo os preceitos das diretrizes e normas que possam ampliar os conhecimentos advindos das famílias e assegurar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, focando no bem-estar e na autonomia (Vieira; Baptista, 2023).

A Educação Infantil se organiza em dois ciclos: creche e pré-escola. Uma das questões que envolve as lutas dessa etapa é a tentativa de superação do assistencialismo, bem como do caráter preparatório para o Ensino Fundamental. O CMDF explicita que não cabe mais nenhuma dessas perspectivas, mas ao contrário, existem especificidades que delineiam a identidade desta etapa (DF, 2018). Atualmente a Educação Infantil não se caracteriza nem como assistencialista e nem como preparatória para as próximas etapas.

Por muito tempo as creches ficaram a cargo das secretarias de assistência social. No Distrito Federal somente a partir de 2011 a secretaria de Educação assumiu a responsabilidade de organizar, implementar parcerias e monitorar o funcionamento das creches. O ser humano é integral, a teoria histórico-cultural defende que não é possível separar os aspectos afetivos, intelectuais, sociais, motores, atencionais e o entendimento de um ser humano completo, indivisível, em que o desenvolvimento de um dos aspectos gera desenvolvimento no ser humano de forma completa, não dividido em partes fragmentadas (Miranda, 2021).

De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), o atendimento educativo às crianças entre zero e cinco anos e onze meses de idade está distribuído da seguinte forma: Nas unidades públicas diversas: Jardim de Infância – JI e Centro de Educação Infantil – CEI. Ainda, justificadas por questões estruturais, turmas de Educação Infantil em espaços que não atendem às especificidades das crianças, como Escola Classe – EC, Centro de Atendimento Integral à Criança – CAIC, Centro de Ensino Fundamental – CEF, Centro Educacional – CED. Além disso, a SEEDF cria parcerias com Organizações da Sociedade Civil – OSC, denominadas como Instituições Educacionais Parceiras. Segundo a SEEDF, tais instituições atendem em prédios próprios ou públicos construídos pela SEEDF em parceria com o Ministério da Educação – MEC, que são as unidades do Pro-Infância, denominadas no Distrito Federal de Centros de Educação da Primeira Infância – CEPI. Temos ainda um outro grupo que é o das instituições privadas, confessionais ou não, que apresentam organizações diversas (DF, 2018).

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que difere das demais etapas de ensino. Nesse contexto os termos a serem utilizados devem ser criteriosamente analisados e utilizados para valorizar as especificidades dessa etapa, como se mostra a seguir:

Nesta etapa da Educação Básica não temos aluno e sim bebê, criança bem pequena e criança pequena; não temos sala de aula e sim sala de atividade ou sala de referência; não temos escola e sim instituição educativa ou escola da infância; a professora não dá aula, ela desenvolve atividades educativas, organiza experiências significativas. Esse vocabulário valoriza e corresponde às especificidades da educação das crianças pequenas (Farias, 2020, p.16).

A citação acima valoriza a concepção de infâncias de uma forma singular, respeita as características específicas da criança e as suas reais necessidades diante de suas especificidades nessa etapa. Sendo assim, o corpo e as práticas corporais devem ser valorizados, já que nessa etapa deve-se promover o respeito às diversas experiências, formas de expressão e comunicação da criança bem pequena e pequena em uma perspectiva inclusiva no ambiente não doméstico.

Os saberes no contexto das infâncias não ocorrem a partir de disciplinas ou áreas específicas, a organização pedagógica deve ser planejada de forma intencional, trazendo possibilidades de vivências nos campos da matemática, linguagens, artes, filosofia, esportes, ciência e tecnologia, sendo esses saberes organizados em campos de experiências (Miranda, 2021). O mesmo campo de experiências que prevê a

valorização dos gestos, expressões e movimentos para a apropriação dos saberes, destacada pela BNCC, a qual mostra que o corpo deve ser respeitado, e as expressões corporais, valorizadas, reduzindo a repressão ou limitação desse corpo nos espaços e ambientes escolares (Brasil, 2017).

Nessa perspectiva a LDBEN mostra em seu artigo 30 que a Educação Infantil deve ser ofertada em creches com o atendimento para crianças de até 3 anos de idade e em pré-escolas, sendo essa etapa para crianças de 4 e 5 anos de idade, de acordo com a redação dada pela Lei nº. 12.796, de 2013 (Brasil, 1996).

Quanto aos recursos públicos, as lutas também foram intensas para a inclusão das creches e pré-escolas na agenda financeira do Estado. As creches foram incluídas no Fundeb, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, no ano de 2006, dentre os quais o “movimento fraldas pintadas”, entre outros, conseguiu influenciar na aprovação pelo Congresso Nacional para esses recursos. Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, passam a ampliar para todas as etapas da educação básica programas suplementares de apoio a recursos didáticos, transporte escolar, alimentação e questões de saúde, não se limitando mais apenas às etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, passando também a Educação Infantil a usufruir desses direitos (Vieira; Baptista, 2023).

No percurso das bases legais da Educação Infantil ampliam-se os direitos inerentes a essa etapa. Sendo assim, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças a partir de 4 anos, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Com a determinação dessa extensão da obrigatoriedade, a mesma ficou incluída na “LDBEN” no ano de 2013, deixando clara a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças dessa idade em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2013).

De acordo com o Plano Distrital Pela Primeira Infância (PDPI) (Distrito Federal, 2023) sobre informações da Educação Infantil e também com o Censo Escolar (Distrito Federal, 2021), cuja coleta de dados foi realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, cerca de 33% das crianças de 0 a 6 anos estavam matriculadas na EI em 2021 no Distrito Federal. Nessa perspectiva, a pesquisa, de acordo com a análise da aplicação da escala QAD-Pipas aos cuidadores, apresenta que no DF 14,2% das crianças de 0 a 59 meses apresentam desenvolvimento infantil inadequado (DF, 2023).

Para tanto, com as propostas pedagógicas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p.18), apresentam-se os seguintes objetivos: “Garantir à criança acesso a processo de apropriação; renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens; direito à proteção; à saúde; à liberdade; à confiança; ao respeito; à dignidade; direito à brincadeira; à convivência e interação com outras crianças”. Fica claro o destaque do direito à brincadeira no contexto das propostas pedagógicas ora citadas, mostrando a relevância dessas práticas na infância. Pode-se inferir ainda que dentro das linguagens diversas estão as possibilidades de valorização das práticas corporais, uma linguagem do corpo que deve ser respeitada nessa fase.

Ressalta-se ainda a valorização do respeito às diversidades e à igualdade. É importante fomentar uma educação que possa promover a igualdade de gênero, de credo, de condição socioeconômica, gerando uma profunda reflexão sobre as questões ligadas à diversidade, a todas as raças e etnias que podem vir a compor a humanidade. Nessa perspectiva inclusiva, a Educação Infantil deve acolher todas as crianças respeitando o processo educativo, sobretudo as crianças indígenas, estrangeiras, refugiadas ou qualquer uma que necessite de atenção e inserção cultural, respeitando suas diferenças de linguagens e/ou qualquer outra especificidade apresentada (DF, 2018).

A Educação Infantil deve se consolidar diante das nuances no contexto educacional focando no direito da criança de brincar, de participar das riquezas culturais, de aprender e de ser capaz de construir novos saberes por meio dos estudos de várias áreas do conhecimento (Vieira; Baptista, 2023).

3.2 Aspectos pedagógicos relevantes na Educação Infantil

A orientação pedagógica para a Educação Infantil leva em conta que inicialmente deve-se pensar em aspectos relevantes inerentes a essa fase, considerando a base de direitos: às crianças, desde sua concepção, são cidadãos dotados de direitos; pessoas únicas, singulares; indivíduos sociais e históricos; dotados de competência, produtores de cultura; indivíduos humanos, e que são parte integrante da natureza animal, vegetal e mineral (DF, 2006).

A Educação Infantil deve proporcionar o máximo de experiências culturais para as crianças. Nesse caso, cabe ao professor apresentar o universo de significados da ciência, tornando-se, assim, o mediador promotor do desenvolvimento intencional e

direcionado na superação das conquistas ditas espontâneas advindas dos espaços cotidianos (Martins; Marsiglia, 2015).

De acordo com a teoria Histórico-cultural, na contraposição de uma visão inatista, não se deve conceber a criança como um ser humano passivo, que possa vir a se construir através das influências do seu meio, ou como uma folha em branco a ser descrita, considera-se essa perspectiva contrária a essa teoria. Para tanto, o processo de desenvolvimento para a teoria Histórico-cultural surge dentro das particularidades e através de novas qualidades, gerando neoformações, que se apresentam não apenas de algo já pré-existente, do nada. As qualidades especificamente humanas surgem de algo que já tinha sido construído antes juntamente com o processo de preparação e centralidade, partindo para o aperfeiçoamento (Miranda, 2021).

A Educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve se organizar dentro das normas e propostas pedagógicas vigentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013, Brasil, 1996, seção I, da Educação básica).

Nessa perspectiva, infere-se que as vivências devem contemplar as características regionais através de atividades diversificadas atendendo às questões culturais e sociais das crianças, enriquecendo dessa forma o processo de construção de novas experiências.

A criança desde que nasce passa por transformações no campo psíquico, motor, cognitivo, e emocional, sendo esses aspectos importantes a serem considerados nos momentos de elaboração de práticas pedagógicas intencionais nessa etapa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), homologadas no ano de 2009, definem no seu artigo 3º que as práticas pedagógicas devem se articular com as experiências e os conhecimentos das crianças, envolvendo os aspectos ambientais, culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, objetivando o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade (Vieira; Baptista, 2023).

De acordo com Martins (2013) o planejamento na Educação Infantil deve apresentar como base a seguinte tríade: destinatário; conteúdo e forma, trazendo

assim a orientação do trabalho pedagógico a partir das experiências que a criança que já possui, contraponto aquelas que ainda não existem, tomando como ponto de partida os saberes que essa criança já apresenta e ligando ao que ainda não possui ou domina. Deve-se, assim, eleger os métodos e recursos que ressaltam a chamada práxis educativa, onde não se elimina a ligação entre teoria e prática. Assim que se estabelecem as ligações entre o planejamento, os objetivos, os conteúdos e os destinatários, são necessários determinar então em que momento, onde e como esse planejamento se dará por efetivo (Martins; Marsiglia, 2015).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), reafirmando o que já previa as DNCEI a Educação Infantil vem consolidando a concepção que vincula aspectos como educar e cuidar, ressaltando assim que o cuidado é algo que não se separa do processo educativo. Dessa forma, as creches e pré-escolas devem acolher as vivências e os conhecimentos trazidos pelas crianças no ambiente familiar, e assim conseguir contextualizá-los em suas propostas pedagógicas, podendo ampliar o contexto das experiências, conhecimentos e potencialidades dessas crianças. Dessa maneira, gera uma diversificação e novas aprendizagens, fazendo uma ligação complementar à educação familiar, sobretudo quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito aliadas aos contextos tanto familiar quanto escolar, como a valorização das relações sociais, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017).

Dentro do contexto das escolas das infâncias existem muitas preocupações em relação ao que se deve permear as metodologias e os conteúdos inerentes às aprendizagens. Existe ainda uma grande preocupação com a questão dos índices da alfabetização e da não ocorrência dela. Muitos defendem a antecipação da alfabetização como forma de solução para os índices negativos, porém o que se percebe é que a redução da idade para o Ensino Fundamental não sanou esses problemas. A alfabetização não deve ser o único objetivo de aprendizagem para as crianças, antes que ela ocorra a criança deve participar de atividades diversificadas como teatro, brincadeiras, expressão corporal, desenhos, entre tantas outras que são elementos parceiros no processo futuro de alfabetização (Barbosa, 2018).

A Escola deve respeitar o direito das famílias em ter um lugar seguro para atender suas crianças, unindo o direito das crianças em ter experiências intencionais e planejadas com vistas à promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento (Miranda, 2021).

Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas para crianças de 4 e 5 anos apresentam a atividade-guia de jogo protagonizado, objetivando o pulo qualitativo dessas crianças. Sendo assim pode-se considerar a importância do papel do professor no salto qualitativo no desenvolvimento da criança, que parte do jogo simbólico por meio das atividades guia apresentadas, para um próximo nível. (Martins; Marsiglia, 2015).

De acordo com Zaporozhets (1987a; 2002), citado por Aguiar e Miranda (2023), as atividades com crianças não devem ocorrer em forma de aula tradicional, mas sim a partir de atividades diversas, como jogos e atividades artísticas. Dessa forma as crianças vão se apropriando de conceitos matemáticos, físicos, geográficos, sempre através de práticas lúdicas e não através de aulas específicas das áreas supracitadas.

Diante das demandas inerentes o desenvolvimento da criança, para que as estratégias pedagógicas atendam às suas reais necessidades, sem focar em idades estanques, foi realizada uma organização dessas etapas na Educação Infantil pela BNCC:

Uma nova organização dentro dessa já estabelecida na legislação brasileira foi apresentada pela BNCC: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), compreendendo esses três períodos singulares da infância em suas especificidades e necessidades para cada momento do desenvolvimento, sem a pretensão de enturmação seriada, que tem como critério as idades estanques. Entende-se essa forma de organização como constituinte da unidade da Educação Infantil – Primeiro Ciclo, segundo a organização da Educação Básica da SEEDF (SEEDF, 2018, p.20).

A proposta pedagógica inerente à Educação Infantil apresentada no artigo 29 da LDBEN, redação dada pela Lei nº. 12.796 de 2013, mostra que a sua finalidade é o pleno desenvolvimento da criança de até cinco anos, abrangendo os seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, sociais, tendo ainda como proposta a complementação da ação das famílias e de toda a comunidade (Brasil, 1996). Nessa perspectiva organizacional a LDBEN mostra em seu artigo 31 que a organização da Educação Infantil deve ter uma proposta pedagógica que supere a promoção de etapas, sendo assim, apresentam-se a seguir a organização e o processo de avaliação objetivando o pleno desenvolvimento e a aprendizagem das crianças:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno

parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, seção II, 1996).

O professor deve estar atento à observação e ao registro de tudo, conseguindo análises inerente as crianças, e ainda se ater às novas demandas do planejamento futuro. Podem ser analisados os relatos orais, relatos cotidianos, resolução de desafios, desenhos, entre tantos outros. A valorização da diversificação é condição para reconhecer o que realmente a criança se apropriou, verificar o que ainda está em processo, o que ainda pode se apropriar. Dessa forma, traz a dialética entre o que se observa dos resultados e o que se almeja para novas propostas (Martins; Marsiglia, 2015).

Por meio das brincadeiras e interações, os professores de referência podem acompanhar como as crianças recebem suas propostas pedagógicas e ainda como se apropriam do patrimônio cultural produzido pela humanidade, de que maneira se posicionam nas relações sociais, como desenvolvem aspectos como a criação, a imaginação, as experimentações e vivências, não fazendo no intuito de atribuir notas ou atestar fracassos ou avanços, mas para, de acordo com Vigotski (2012), atuar na zona de desenvolvimento iminente, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de novas formações nas crianças.

Segundo as DCNEIs é necessário observar de uma forma sensível e criativa as experiências, brincadeiras e as relações das crianças; utilizar diversas maneiras de registro feitas pelos adultos e pelas crianças, como fotografias, desenhos, álbuns, relatórios entre outros, respeitando os diferentes momentos de transição vividos pelas crianças; e formular um aparato de documentação que possibilite às famílias e/ou aos responsáveis o conhecimento do trabalho da instituição da Educação Infantil o desenvolvimento das crianças (DF, 2018).

O ingresso da criança na Educação Infantil pode significar a sua primeira separação do vínculo familiar e a sua apropriação de um ambiente não doméstico. A essa etapa de experiências atribui-se a questão do cuidar e do educar, devendo-se aliar as vivências em família juntamente com as propostas pedagógicas. Nessa perspectiva o diálogo entre família e escola é crucial nesse processo, devendo aliar a riqueza cultural e diversificada entre família, comunidade e escola. Além dessas questões pedagógicas importantes nessa etapa, a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) apresenta os direitos da aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

•Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. • Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. • Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. • Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. • Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. • Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, p. 38,2017).

Ressaltando o campo de experiências, a BNCC propõe para a Educação Infantil atividades que envolvam o corpo, os gestos e os movimentos, fomentando que na EI as aprendizagens da criança se iniciam pelo próprio corpo. Sendo assim, o corpo se torna o centro das práticas pedagógicas e não objeto de submissão (Brasil, 2017).

Diante da temática do processo pedagógico na Educação Infantil, Tunes e Tunes (2001) propõem que o essencial é respeitar os próprios processos vivenciados pelas crianças citando três eixos norteadores: 1 - Participação da criança em atividades específicas do adulto, regidas por ele com a efetiva participação da criança. 2 - Atividades específicas da criança, regidas por elas e com a participação dos adultos. 3 - Atividades específicas infantis, sem a participação de adultos sugerindo vivências que as crianças gostam de fazer sozinhas ou apenas com seus pares. Não se deve romper esse ciclo em que a criança está constantemente envolvida socialmente. É necessário que prevaleça o respeito a esse processo que a criança vivencia em casa e em suas relações e que possa se estender à escola.

Diante da citação mencionada anteriormente, nota-se a relevância da criança experienciar todas as formas de relações, como os espaços, tempos, entre seus pares e adultos, sobretudo, a importância de os corpos brincarem livres, sozinhos e em

pares, sendo uma atividade infantil, necessária para se atingir o desenvolvimento pleno da criança.

Dentre as propostas pedagógicas para elencar a qualidade da Educação Infantil, devem-se considerar determinantes como qualidade dos espaços, prédios, mobiliários, livros, brinquedos a serem utilizados em uma prática pedagógica com brincadeiras e interações entre as crianças. Não se pode deixar de citar ainda a formação dos profissionais da Educação, que é indicador essencial para a qualidade nos atendimentos educacionais. Nos últimos anos, os índices de professores nas creches e pré-escola com formação superior aumentaram, acarretando assim uma considerável melhoria na qualidade das vivências (Vieira; Baptista, 2023).

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2010), as práticas pedagógicas da Educação Infantil precisam ter intencionalidade. Deve ser organizada pelo educador proporcionando experiências em que a criança possa se conhecer e ao outro, podendo compreender aspectos da natureza, da cultura, da ciência, através dos próprios cuidados com o corpo, alimentação, higiene, envolvendo as brincadeiras, com recursos variados, aproximando-se da leitura e das relações com os outros (Brasil, 2017).

Como aparato qualitativo, pedagógico e documental, o MEC, citado por Abuchaim (2018), apresenta um rico repertório de documentos importantes referentes à Educação Infantil.

Quadro 01 - Documentos importantes referentes à Educação Infantil elaborados de 2006 a 2022

Ano	Documento
2006	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação;
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil;
2008	PNEEPEI - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil;
2009	Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares;
2009	Indicadores de qualidade na Educação Infantil;

2009	Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil;
2009	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6.ed.;
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
2009	Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação;
2011	Deixa eu falar!;
2012	Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial;
2012	Brinquedos e brincadeiras de Creches;
2012	Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural” – 2012;
2012	Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial;
2012	Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais;
2012	Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação;
2013	Análise das discrepâncias entre as conceituações de Educação Infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados;
2013	Estudo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância;
2013	Oferta e demanda de educação infantil no campo 2014, Literatura na Educação Infantil, acervos, espaços e mediações;
2014	Educação Infantil – os desafios estão postos e o que estamos fazendo?;
2014	Educação Infantil do campo: proposta para expansão da política;
2014	Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural;
2014	Estudo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância;
2014	CMDF - Currículo em Movimento do Distrito Federal (DF, 2014; 2018)
2015	Implementação do Proinfância no estado do Rio Grande do Sul;
2015	Território do brincar: diálogo com escolas;
2015	Avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação de contexto;
2015	Diretrizes em ação;
2015	Educação Infantil em jornada de tempo integral 2016. Docências na Educação Infantil, currículo, espaços e tempos;
2016	Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil.
2017	BNCC - Base Nacional Comum Curricular

2022	Programa Primeira Infância na Escola
2023	PDPIDF – Plano Distrital pela Infância do Distrito Federal

Fonte: Com base em Abuchaim (2018, p.46); adaptado pela pesquisadora.

Destaca-se nos documentos citados o “Território do brincar: diálogo em escolas”, mostrando na perspectiva do estudo que esta é uma prática pedagógica considerada de grande relevância no contexto da Educação Infantil (Abuchaim, 2018). Nessa perspectiva a criança necessita de brincadeiras que viabilizem as práticas corporais, destacam-se as vivências corporais que devem anteceder o simbólico, a criança deve inicialmente ter uma consciência corporal antecedida pelas demais aprendizagens (Oliveira, 2020).

Em relação ainda aos programas importantes inerentes à Educação Infantil, o Ministério da Educação lançou mais recentemente o Programa Primeira Infância na Escola. Instituído pela Portaria MEC nº 357/2022, o objetivo do programa é elencar a qualidade da Educação Infantil e potencializar o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Esse programa foi lançado no dia 17 de maio por meio do youtube, canal do MEC, em um webinar. O público alvo são as Unidades Escolares ofertantes da primeira etapa da educação básica (Educação Infantil), tendo como estrutura três eixos: Avaliação e monitoramento da implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; Gestão, liderança e fortalecimento institucional; e Currículo e práticas pedagógicas (Brasil, 2022).

De acordo com Vieira e Altmann (2016), a Educação Infantil deve propor atividades básicas que vão ao encontro das necessidades encontradas no processo desenvolvimental da criança. As experiências devem contemplar diversas áreas do conhecimento e a diversificação das linguagens. No contexto dessa diversificação encontra-se o brincar, que vem como potencializador da expressão da criança. Através das brincadeiras a criança faz uso de brinquedos e jogos, mecanismos que fazem parte do contexto da EI. Nessa perspectiva o brincar é direito da criança e é a atividade principal potencializadora do desenvolvimento, que se diferencia do jogo.

A BNCC para a Educação Infantil organiza o currículo da etapa em campos de experiências, um deles “Copo, gestos e movimentos”. A seguir destacam-se as experiências que valorizam as práticas corporais das crianças em cada etapa:

Quadro 02: Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” -
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: BNCC (Brasil, 2017, p. 47).

Destaca-se, em relação ao quadro exposto, as experiências que propõem a valorização da diversificação das práticas corporais e as brincadeiras para as crianças pequenas, etapa da realização desta pesquisa. A criação de movimentos, jogos e brincadeiras, a partir de danças, ritmo, teatro, histórias, e a participação ativa dos

pequenos nas próprias vivências traduzem o respeito ao direito da criança na Educação Infantil.

Por esse panorama, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DF, 2018). apresenta que através dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento surgem os cinco campos de experiência, que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O brincar pode garantir as experiências necessárias referenciadas. Diante do brincar, a criança se permite controlar seus impulsos imediatos em função das regras da brincadeira e da vontade de se obter uma satisfação maior ao final da atividade. Nessa perspectiva, ela aprende que realizar os impulsos imediatos pode ser prazeroso, mas concluir a brincadeira com sucesso pode ser ainda melhor, assim ela faz escolhas, controla os impulsos e avalia os resultados (Vigotski, 2008).

Dessa forma, a Educação Infantil, apresentando experiências ricas e criativas em seu processo pedagógico, pode contribuir para o pleno desenvolvimento da autônoma e participação das crianças (Vieira; Baptista, 2023). Pode-se considerar a partir da citação que garantir vivências diversificadas e de qualidade pedagógica é uma forma de se respeitar os direitos das crianças, fomentando a inclusão em uma perspectiva relacional e participativa.

3.3 A Organização intencional do trabalho pedagógico na Educação Infantil: Uma perspectiva inclusiva

A organização do trabalho pedagógico prévio pode ser considerada uma forma de evitar atividades desprovidas de sentido, um caminho para evitar padrões repetitivos, onde haja apenas uma simples reprodução de regras e normas padronizadas. Para tanto, torna-se essencial que essa organização ocorra de uma maneira dinâmica e flexível. De acordo com Barbosa (2006), citada no Currículo em Movimento do Distrito Federal (DF, 2018), uma rotina rígida, padronizada e desinteressante pode ser considerada uma forma mecânica de alienação quando não se respeitam aspectos como o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as várias maneiras de sociabilidade dos indivíduos que se encontram envolvidos. Considera-se, então, a organização pedagógica, uma forma de organização coletiva infantil diária e alinhada à Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Infere-se, ainda, que essa organização

é primordial e capaz de ressaltar questões relevantes sobre educação, criança e infância, que se materializam no dia a dia escolar (DF, 2018).

Como citado anteriormente nas infâncias, não se considera o termo aula, mas sim a jornada. Para tanto, essa jornada se compõe de várias formas de acontecimentos relevantes, tais como, entrada das crianças, vivências ligadas à convivência, diálogos, experiências, brincadeiras, pesquisa, imaginação, questionamentos, observação, práticas de higiene, repouso, alimentação, deslocamentos, saída. Tais vivências devem ocorrer em ambientes variados, de diversas maneiras, dentro e fora do contexto da sala de referência e da escola (Miranda, 2021).

A previsão organizacional na perspectiva do olhar da criança vem com uma proposta de descobrir coisas novas. O caminho, mesmo sendo o mesmo, aponta para a criança novas formas de aprender coisas variadas. Nessa mesma perspectiva, o currículo da Educação Infantil, BNCC (Brasil, 2017) propõe aspectos que estejam presentes no cotidiano da criança. Dentro do próprio cotidiano, das ações organizadas, mesmo dentro do seu campo de segurança, a criança tem oportunidade de questionamentos e apropriação de novos saberes. Essa organização pode ser fonte do imaginário da criança, tornando-se importante prática pedagógica (Vieira; Baptista, 2023). Dada à criança a oportunidade de questionamentos e produção de saberes citados anteriormente, ressalta-se a organização intencional em uma perspectiva inclusiva.

Dentro da organização pedagógica da Educação Infantil, deve haver momentos de escuta e rodas de conversa com intuito de identificar as questões culturais marcantes de cada criança. De forma geral as crianças indígenas, quilombolas e do campo convivem de uma forma natural nos espaços. As escolas que recebem essa diversidade de crianças devem se ater a respeitar suas culturas, história de vida, suas comunidades, suas tradições, trazendo essas experiências e saberes para o contexto educacional e fazendo trocas em espaços e tempos onde todos possam tomar conhecimento desses saberes (DF, 2018). Resgatar e valorizar as culturas trazidas pelas crianças em diversos espaços e tempos traz uma proposta pedagógica inclusiva para os ambientes das escolas das infâncias.

Nessa perspectiva inclusiva, a BNCC ressalta a importância de a criança participar das escolhas das brincadeiras, do planejamento das atividades, dos materiais, dos espaços e ambientes, podendo assim desenvolver diversas linguagens,

podendo ainda elaborar novos saberes e se tornar decisivo e com posicionamento diante da construção da própria formação (Brasil, 2017).

Dentro desse contexto, o Currículo do Distrito Federal (DF, 2018) sugere para as escolas com tempo integral que, no período da manhã, sejam incluídas atividades físicas, observando o tempo e a intensidade de calor ou frio. Já no período da tarde, podem ocorrer atividades como sono ou repouso e banho, ou seja, práticas sociais que envolvem as necessidades vitais dos seres humanos. Já para as jornadas de tempo parcial, sendo essas mais curtas, sugerem práticas sociais com menor frequência, ainda que também estejam presentes. Nesse caso, considera relevante que os espaços e o tempo sejam para as brincadeiras, sejam elas livres ou dirigidas, considerando o contexto referente à Educação Infantil. Destaco as atividades físicas citadas pelo Currículo em uma perspectiva da importância de se viabilizar as práticas corporais que são consideradas essenciais às crianças (DF, 2018). A proposta citada não atrela a organização estanque de atividades e vivências, apenas sugere experiências relevantes nos tempos e espaços das crianças na escola, sobretudo a relevância das brincadeiras, especialmente as que valorizam o corpo.

Uma das questões mais importantes a se priorizar em relação à organização é a consideração das reais necessidades das crianças, procurando não focar nas questões que envolvem as relações de trabalho dos adultos. A proposta é que a organização e a determinação dos horários de lanche, almoço, limpeza das salas, e demais funcionamentos de serviços, ou quaisquer atividades ligadas às crianças, devem atender às necessidades dessas crianças, sendo elas o centro do planejamento pedagógico (DF, 2018).

Fica claro, então, que a valorização deve ocorrer inerente à criança como um ser dotado de direitos e em uma geração específica, esses direitos devem ser respeitados no contexto da qualidade organizacional pedagógica, promovendo uma perspectiva Educacional Inclusiva.

3.4 A infância e as práticas corporais

O corpo humano, e o desenvolvimento das práticas corporais, passou por inúmeras transformações ao longo da história. Uma das primeiras mudanças foi a passagem de quadrúpede à bipede. A transformação ocorreu por vias das relações estabelecidas desse corpo com a natureza e com os outros. Diante dos desafios enfrentados, a pessoa humana foi se erguendo lentamente. Diante das reais

necessidades de sobrevivência, sejam elas de alimentação, de lutas, de novas práticas corporais e do enfrentamento aos desafios, são construídos um novo corpo e um novo ser (Coletivo de Autores, 1992).

De acordo com Freitas (2015) são várias as concepções sobre o corpo e essas são amplamente sociais. Podem abranger conceitos filosóficos, culturais, políticos, econômicos, biológicos e sobretudo, históricos, mostrando toda a sua complexidade no contexto da diversidade. Esse conceito de corpo foi sendo modificado ao longo do passar dos tempos, ficando contemporaneamente ligado à escola o papel de formá-lo e ainda de dar a ele disciplina, demonstrando assim uma desvalorização das práticas corporais na infância em detrimento da valorização dos conhecimentos ligados a aspectos intelectuais e cognitivos.

Segundo Siqueira (2014) existem ao longo da história vários conceitos específicos inerentes ao corpo que não estão apenas ligados ao aspecto físico: Corpo Cristão e religioso; Corpo funcional e saudável; Corpo do prazer e da sexualidade (pecado); Corpo das epidemias; Corpo espiritual e cultural; Corpo da violência. Nesse sentido, o corpo não se esgota em aspectos biológicos, apresenta importantes aspectos culturais e históricos.

Nessa perspectiva, no decorrer dos tempos o corpo, sobretudo a criança, recebe diversas formas de conceitos. Atualmente a criança é concebida como um indivíduo único e integral, em pleno e constante processo de crescimento e desenvolvimento. Pode-se considerar uma criança como ser integral por apresentar características específicas em sua formação, como: aspectos físicos, comportamentos, raciocínio, maneiras de agir, pensar e até mesmo de sentir. Tanto o aspecto físico, como o crescimento, o aumento do peso e da altura, quanto o aspecto do desenvolvimento das crianças estão em constante processo de evolução (Brasil, 2006).

Diante das concepções de criança e infância deve-se levar em conta as formas que cada uma tem de interagir, criar e significar as coisas à sua volta, mais importante ainda é considerar questões como medos, anseios, angústias, decepções, falta de compreensão, que são muitas vezes ignoradas como se não existissem no mundo infantil, porém estão presentes em seu cotidiano (Vieira; Baptista, 2023).

Atualmente coexistem diferentes concepções sobre a criança. Dentre alguns conceitos nas áreas da psicologia e sociologia, define as crianças como indivíduos dotados de capacidade de interação, produção cultural, onde quer que estejam (Brasil,

2006). A posição da criança atualmente na sociedade é bem distinta do que era antigamente. Hoje é reconhecida como geração específica em uma fase denominada infância. O que ainda é marcante é o fato de a criança acompanhar as imitações do que ocorre no mundo do adulto que a cerca. Essas imitações vêm se transformando na medida em que a criança ingressa cada vez mais precocemente na Educação Infantil (Tunes; Tunes, 2001). A citação sugere que a Educação Infantil impacta nas relações e nos comportamentos das crianças diante do mundo que a cerca.

Inferir-se que as práticas corporais também são representações e expressões históricas exteriorizadas pelos movimentos como os jogos, lutas, danças, ginásticas, esportes, mímicas entre outros. As práticas corporais podem ser a expressão simbólica da realidade vivenciada pelas pessoas, que foram sendo criadas e culturalmente apresentadas (Coletivo de Autores, 1992). No contexto da história da formação humana há relatos de que os movimentos praticados pelas crianças, mesmo na Antiguidade grega, realizados na forma de jogo, impactam não apenas o campo motor, mas a formação de uma pessoa humana considerada íntegra (Medina, 2018).

A BNCC (Brasil, 2017), no campo da Educação Física, apresenta uma temática inerente ao conceito de práticas corporais colocando-as como diversas maneiras de codificação, carregadas de significados culturais, sendo assim compreendidas como manifestações expressivas dos sujeitos, construídas por vários grupos sociais no processo histórico. De acordo com essa concepção, as práticas corporais estão ligadas ao âmbito da cultura e não apenas a um simples deslocamento do corpo em um dado espaço e tempo.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria ocorre atualmente uma aceleração das redes sociais pela internet e aumento dos aplicativos e jogos on-line específicos para crianças e adolescentes, tornando-se necessária uma maior atenção dos cuidadores e responsáveis em relação a essa questão. Torna-se cada vez mais precoce e preocupante o envolvimento de crianças com os equipamentos eletrônicos, como celulares, notebooks, computadores, em diversos ambientes, como suas casas, escolas, creches, restaurantes, ônibus, veículos, muitas vezes com o intuito de manter a criança entretida, ou seja, sem que ela incomode nesses ambientes. Essa concordância de muitos adultos com o envolvimento de crianças com o aparato eletrônico significa uma distração passiva, que pode acarretar aumento do consumismo de joguinhos, vídeos em telas, publicidades variadas, não se caracterizando o brincar de forma ativa, sendo este um direito universal em todos os

tempos e espaços da vida da criança, em fase de pleno desenvolvimento (Eisenstein *et. al*, 2019).

De acordo com a ideia acima, ocorre uma desvalorização das práticas corporais por parte das crianças em detrimento da má utilização dos recursos tecnológicos e da influência da mídia. Essa má utilização significa o uso precoce sem que as crianças tenham maturidade para tal, o consumismo de jogos e informações que não lhes são indicados e a redução do brincar de forma ativa.

Segundo Wiggers (2005), citado por Farias e Wiggers (2015), diante pesquisa realizada em uma Escola Parque de Brasília³, as crianças demonstram traços de violência nos desenhos feitos por elas, apresentando figuras japonesas com fundo de brincadeiras de luta, o que sugere que as crianças expressam suas práticas corporais nas imagens desenhadas mostrando o que contém no seu mundo interior, na maioria das vezes refletindo a agressividade presente em boa parte das mídias digitais.

Nessa perspectiva, não se deve substituir experiências naturais, como o olhar e cuidados de apego, pelas tecnologias. Os atrasos ligados à linguagem e à fala são frequentes em bebês com acesso às telas por períodos muito longos. Nada pode ser mais importante que o afeto humano, o olhar, o sorriso, as expressões faciais e os cuidados necessários à primeira infância (Eisenstein *et. al*, 2019).

As citações ressaltam que as relações, sobretudo corporais, são essenciais na formação integral da criança, e que as tecnologias não devem substituir o brincar ativo, com gestos e movimentos corporais, dinâmicos e diversificados. Valorizar o brincar e as práticas corporais é importante ao longo de toda a vida, mas é ainda especialmente fundamental na primeira infância.

As expressões corporais são essenciais na formação humana, histórica e cultural. Para tanto, a BNCC ressalta a valorização das práticas corporais como mecanismos fundamentais apresentados na forma de três elementos: o movimento corporal, a organização interna e o produto cultural vinculado ao lazer, ao entretenimento e ao cuidado com o corpo e a saúde. Compreende-se então que as

³ A Escola Parque foi implementada por Anísio Teixeira como compromisso com a escola pública brasileira. Essa tipologia foi implementada no Rio de Janeiro, na década de 1930, em Salvador, em 1950 e em Brasília, em 1960. A ideia de parque como complemento à escola classe foi influenciada pelas viagens do teórico aos EUA. A proposta da escola é que as crianças sejam atendidas em duas instalações, em um turno receberá o ensino em um prédio adequado e no outro turno um parque escolar aparelhado, para a educação social, Educação Física, Educação musical, Educação sanitária e assistência alimentar (Wiggers, 2023).

práticas corporais são realizadas fora de contextos laborais, domésticos e religiosos, onde o sujeito as pratica em função de um dado propósito (Brasil, 2017). De acordo com as propostas citadas acima as práticas corporais devem ser viabilizadas na escola com o planejamento dos objetivos e das intencionalidades, fomentando que a formação não seja apenas motora, mas como produto cultural.

Em uma perspectiva da valorização das práticas corporais, o Coletivo de Autores (1992) sugere a seguir a diversificação do Jogo no Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar):

Quadro 03: Diversificação do Jogo no Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar)

Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação.
Jogos cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo ser humano.
Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação.
Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família, criança-crianças, criança-professor, criança-adultos.
Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem.
Jogos cujo conteúdo implique auto-organização.
Jogos cujo conteúdo implique a autoavaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades.
Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho.

Fonte: Baseado no Coletivo de Autores (1992, p. 46), adaptado pela pesquisadora.

A proposta de jogos citada ressalta a relevância das relações, da convivência, da participação das crianças na construção das brincadeiras, sobretudo na própria avaliação das experiências em uma perspectiva inclusiva.

O jogo como símbolo das relações estabelecidas por papéis se torna essencial na vida das crianças. O gradativo afastamento das relações conjuntas das crianças com os adultos aumenta a necessidade da imersão nas mais variadas formas de jogo de papéis (Elkonin, 2009).

As práticas corporais são sugeridas no contexto do Currículo em Movimento (DF, 2018) em atividades que envolvam mímicas, expressões faciais e gestuais, sonoridades, olhares, escorregar, caminhar, com e sem apoio, correr, alongar, escalar, saltar, dar cambalhotas, equilibrar-se, rolar. Podem-se citar ainda brincadeiras que envolvam interações, a participação ativa infantil e as diversas linguagens em seu campo de experiência. Visam ainda à valorização e ao respeito cultural articulando-se ao resgate histórico, sobretudo, das culturas africanas, afro-brasileiras e ressalta ainda o combate ao racismo e quaisquer aspectos ligados à discriminação (Brasil, 2010).

Dessa forma, sugerem-se práticas corporais e brincadeiras que apresentam origem afro-brasileira e dos povos originários nas vivências da Educação Infantil (DF, 2008). Valorizando assim as vivências históricas e culturais nacionais a partir das brincadeiras e jogos corporais na escola.

A cada prática corporal surge uma dimensão de conhecimentos e experiências vivenciadas. Essas vivências geram conhecimentos significativos, necessitando problematizar, desnaturalizar e evidenciar a diversidade dos sentidos e significados em que os grupos sociais atribuem às diferentes formas de expressão da cultura corporal de movimento. Então, entende-se que as práticas corporais são como textos culturais expostos e possíveis de serem lidos e produzidos (Brasil, 2017). Infere-se nessa citação que é possível escrever corporalmente a própria cultura, devendo, assim, as práticas corporais serem valorizadas e vistas como processo cultural e histórico no contexto de formação humana.

3.5 O Brincar e a Educação Infantil: questões relevantes

Na busca em um dicionário pelo conceito da palavra brincar pode haver vários significados, todos nos levam a crer que a ideia principal é de diversão, ação, movimento, distração, faz de conta. Infere-se que a brincadeira é o processo da ludicidade em ação (Rolim; Freitas e Tassign, 2008). Porém a brincadeira nem sempre é uma ação que gera satisfação na criança, sendo possível também gerar frustração, pode ser ainda que existem outras vivências que causem mais prazer ou pelo fato de a criança se sentir desvalorizada diante de derrotas ou premiações (Vigotski, 2008).

A especificação do brincar para a criança é o processo de evolução histórica do conceito de infância. Apresenta-se, então, a importância de se estudar o brincar, permitindo a compreensão da transição do biológico para os aspectos culturais e das

transformações ocorridas nos campos comportamentais e sociais. A partir do brincar é possível uma análise dos processos históricos dos modos de pensar e agir de toda uma sociedade (Tunes; Tunes, 2001).

No processo de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar surgem algumas necessidades, como os impulsos específicos que contribuem para esse desenvolvimento e se ligam diretamente ao brincar. Esses impulsos surgem da necessidade que a criança tem de sanar desejos não realizáveis de forma imediata. Considera-se impulso algo que seja breve até o ato da realização. Sugere-se que, se a partir da necessidade surge a brincadeira. Sendo assim, a brincadeira ocorre diante da necessidade do desenvolvimento intelectual e também do aspecto afetivo (Vigotski, 2008).

A partir da citação exposta fica claro que brincar é uma necessidade da criança, por isso se torna um direito de aprendizagem na Educação Infantil, que deve ser viabilizado em uma perspectiva inclusiva.

De acordo com Tunes e Tunes (2001), os mamíferos dependem do adulto, sendo assim possuem infância propriamente dita. Nessa perspectiva, as autoras ressaltam que eles não nascem com o sistema sensorio-motor completamente formado. São “animais sociais”, sendo assim, apresentam a necessidade da brincadeira em sua essência. Por exemplo, no momento em que um leão brinca com um inseto, ele exercita aspectos sensoriais, como visão, olfato, tato, audição e ainda a sua coordenação motora. Infere-se que na infância o cérebro dos mamíferos cresce mais em relação ao corpo e que os estímulos ligados aos aspectos sensoriais são de suma importância para o processo de desenvolvimento. Sendo assim, o brincar destaca-se no desenvolvimento das necessidades básicas da criança para a sobrevivência futura do adulto.

A ideia ora mencionada ressalta que os mamíferos, ou seja, as crianças, sanam suas necessidades básicas, como formação motora, sensorial, através do brincar, e que apresentam uma necessidade relacional iniciada pela mãe no ato de mamar. Sendo assim, as brincadeiras trazem a possibilidade de relações, interações e movimentos que contribuem para formação integral das mesmas (Tunes e Tunes, 2001).

Em uma perspectiva histórica e cultural, Martinez (2020) ressalta que o brincar se modifica ao longo da história de acordo com os contextos culturais em que a criança se insere. As crianças e suas brincadeiras não podem ser consideradas naturais, pois

elas se desenvolvem em contextos culturais e históricos, não podendo ser meramente instintivas. A autora mostra que a brincadeira de faz de conta carrega aquilo que a criança não realiza diretamente em sua rotina, pelas ações dos adultos elas se espelham em comportamentos, registrando essas ações e elaborando a partir daí o seu repertório.

Inerente ao brincar, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DF, 2018, p.50) mostra que:

Contudo, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, ninguém nasce sabendo brincar. A brincadeira emerge da vida em sociedade entre os seres humanos. Aprende-se pelas interações com outras crianças e com adultos, pelo contato com objetos e materiais, pela observação de outrem, pela reprodução e recriação de brincadeiras, pelas oportunidades ofertadas para isso. Aprende-se nas instituições de Educação Infantil, em casa e na sociedade, nas interações que se estabelecem entre os familiares e amigos. As possibilidades de exploração do brinquedo, por exemplo, dependem da ação dos adultos e do que a criança incorpora dessa relação.

A partir do que foi explanado, infere-se que ninguém nasce sabendo brincar, para tanto, as relações estabelecidas pelas crianças são importantes na definição de como elas brincam e de como elas vão recriar seus repertórios diante do que lhes for apresentado. Pode-se concluir então que a Educação Infantil tem um papel essencial na viabilização de brincadeiras, apresentando interações que proporcionem um repertório cultural qualitativo e inclusivo na formação integral dessa geração.

A transformação da brincadeira inata em uma estrutura cultural se dá a partir das relações. Nas interações por meio do faz de conta, a criança transforma a brincadeira em um jogo de regras elencando as palavras (Tunes; Tunes, 2001).

Nessa perspectiva inerente às experiências e ao mundo infantil, Vigotski (2018) cita que a produção da imaginação passa por acontecimentos e fatos históricos anteriores a ela. O que ocorre após os processos de imaginação é a associação, ocorre então a junção dos elementos separados e modificados, podendo acontecer de formas diferentes, desde a união de imagens subjetivas até a utilização de imagens objetivas, com conceitos de fatos específicos. O cérebro necessita de um grande armazenamento de experiências anteriores para que haja a construção de novas imagens.

Para a criança mergulhar no mundo da imaginação a partir de um cenário de deserto, é necessário ter visto como é árido, extenso, e como são os animais dali, senão não há criação de imagem daquele lugar. Sendo assim, o desenvolvimento da imaginação depende da experiência anterior e dela cria novas possibilidades. O

mundo da imaginação se dá a partir da memória, realizando combinações sempre mais novas. Quanto mais experiências a criança vivencia, mais ela se apropria de elementos da própria realidade tornando-a mais produtiva no seu campo de imaginação. A fantasia não é o contraponto da realidade, o que ocorre é a atividade combinatória entre ambas (Vigotski, 2018).

Pela citação descrita anteriormente, infere-se que a criança cria novos elementos através de repertório armazenado na mente. Quanto mais elementos se tem armazenado, mais produção da imaginação. Então, a escola é capaz de elencar o fantástico mundo da imaginação pelas vias da diversificação dos espaços, recursos, brincadeiras e práticas diversificadas, promovendo assim uma maior relação da criança com os objetos, com os outros à sua volta e com a própria imaginação.

Ao entrar para o brincar no jogo simbólico, a criança passa a representar papéis, assimilando situações da realidade aos seus desejos e anseios. Nesse jogo do brincar inicia-se a compreensão do subjetivo por meio do objetivo. Para que haja toda essa reciprocidade e envolvimento cognitivo, a criança precisa de sentir significados nos objetos, a partir dos aspectos corporais, pessoais e afetivos, ou seja, deve haver uma conexão do sujeito com o objeto, um vínculo afetivo e de confiança (Oliveira, 2020). Ressalta-se na citação a questão da relevância das relações envolvendo a criança com os objetos e nessa perspectiva se dá sentido ao subjetivo por meio de vínculos afetivos.

Nessa perspectiva diante da necessidade de descobrir o novo, nesse caso o imaginário, na busca pela consciência, a criança realiza na brincadeira a ação que lhe causa essa realização (Vigotski, 2008).

A brincadeira deve fazer parte das ações e das diferentes formas de linguagem, nos brinquedos e jogos e nas experiências habituais dados pelos envolvidos na educação. A brincadeira deve ser guia para outras atividades, como troca de fraldas, banho, alimentação e escovação dos dentes, independentemente da faixa etária. A brincadeira sendo utilizada como prática pedagógica viabiliza as relações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos, sendo mecanismo direto para o mundo da imaginação, da experimentação e da descoberta (DF, 2018).

A criança desenvolve o pensamento através de atividades como desenhos, brincadeiras com massas, pintando e, ao mesmo tempo, vai se construindo a noção de formas, cores, texturas; nessa perspectiva vai se desenvolvendo a imaginação. O ato de brincar de faz de conta, de se envolver em jogos, desenhos, pinturas e danças

requer que o corpo se envolva em práticas de movimento, ou seja, em práticas corporais (Aguiar; Miranda, 2023).

Fica claro na citação anterior que o corpo não se separa das atividades pedagógicas que envolvem a imaginação, ocorrendo uma valorização das práticas corporais nas pequenas ações realizadas em todas as vivências. O corpo se movimenta em função da realização das atividades, pensa, manipula, coordena as ações pensadas, pega, encaixa, aperta, amassa, imita, sorri, chora, expressa-se diante das demandas requisitadas.

No momento da brincadeira, a criança cria uma situação no campo do mundo da imaginação, sendo esse o critério para definir ou distinguir o ato de brincar e uma outra atividade. A criança apresenta necessidade da imaginação e não dos aspectos ligados à simbologia, pois no ato da ação surge até mesmo involuntariamente a situação imaginária (Vigotski, 2008).

As brincadeiras são essenciais, sobretudo no momento em que a criança tem que se separar da família para entrar na escola. Algumas vezes o choro e o medo dão espaço aos sorrisos diante do acolhimento e das brincadeiras. Ao brincar, a criança expressa sua cultura, sua história e ao representar papéis consegue partir para a noção de lugar do outro, ao ter que decidir as ações ela se relaciona, cria e amplia aspectos da imaginação (Aguiar; Pulino, 2023).

O brincar pode ocorrer individualmente ou de forma coletiva, com uso de brinquedos ou pela utilização de objetos presentes no cotidiano, pode ainda ser através de faz de conta ou apresentando outras funções como relações, como uma brincadeira com enredo. O brincar pode ainda ser livre, de diversas formas, em contexto dos ambientes como escola, parquinho, pracinha, pátio. As brincadeiras que envolvem os movimentos possibilitam a percepção corporal, a psicomotricidade, os aspectos de espaço e tempo; como exemplo temos as brincadeiras de pique-pega, esconde-esconde, amarelinha entre tantas outras (GDF, 2023).

A Educação Infantil apresenta um currículo que não se baseia em grades horárias, nem está submetido a conteúdo ou áreas específicas. Tem finalidade de garantir os direitos da criança tais como o brincar, conviver, conhecer-se, participar, explorar e se expressar. Tem como objetivo promover vivências que viabilizem o desenvolvimento integral da criança e a apropriação da cultura do ser humano, sem interesses em acumulação de conhecimento, mas no desenvolvimento das qualidades especificamente humanas (Aguiar e Miranda, 2023).

De acordo com Vigotski (2018), as crianças conseguem realizar desejos quase impossíveis por meio do brincar. Pelas vias da imaginação constroem naves espaciais, conseguem dirigir máquinas pesadas, cuidam de bebês, constroem cenários, desenhos, narrativas, de uma forma lúdica, podendo acessar o mundo e as relações sociais, ainda não acessíveis objetivamente por elas. O que compõem essas brincadeiras são enredos que foram de certa forma vividos em seu ambiente social. Para tanto, quanto mais experiências a escola viabilizar, maior serão os processos imaginativos das crianças (Paoli, Miranda e Abreu, 2023).

Dessa forma, a brincadeira é uma maneira de a criança realizar a transição do objeto para as ideias:

Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a idéia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas idéias e não pelo próprio objeto. É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (Vigotski, 2008, p. 30).

Diante da citação mencionada, a brincadeira vem como um pilar para a criança realizar a transição do que é fantasia para o real concreto, para a descoberta do significado real da palavra, transformando as relações estabelecidas com a própria realidade.

O interesse das crianças passa pela mediação dos adultos. Nessa perspectiva percebe-se que as brincadeiras antigas passaram a não ser interessantes para as crianças pelo fato de terem deixado de permear o meio dos próprios adultos. Sendo assim, a criança não tem um interesse natural pelos brinquedos. O que se percebe é que a criança quer mesmo é se relacionar com o adulto, seja com objetos da própria casa ou outros, e não necessariamente brinquedos específicos. O despertar do interesse pelo objeto se dá pelo interesse no adulto (Tunes; Tunes, 2001). A citação ressalta que a brincadeira é para a criança uma importante teia que possibilita às suas relações com o adulto, e que o brinquedo é algo possível de construir essa teia, mesmo sendo algum objeto doméstico que possa ligar a ponte do seu mundo imaginário à ação de brincar e se relacionar.

O Currículo em Movimento da SEEDF (DF, 2018) fundamenta-se na Teoria Histórico Cultural e apresenta atividades que guiam cada etapa em específico. Sendo assim, na fase pré-escolar a atividade citada como guia é a brincadeira. Ficando a brincadeira como atividade guia para o desenvolvimento da criança, torna-se a atividade que produz novas formações nessa etapa de vida em fase pré-escolar. Dessa forma, encontra-se nas bases do processo de desenvolvimento de sua consciência e mesmo da autorregulação, além de transcorrer através das interações entre o campo da memória, atenção, imaginação, formas de pensamento e da linguagem (Miranda, 2021).

Na brincadeira a criança dá significado aos objetos, renomeia, utiliza palavras do seu repertório. Segundo a linha *behaviorista* a criança, ao brincar, denomina objetos comuns com nomes não usuais, consegue representar situações comuns de uma forma incomum, mesmo sabendo da verdadeira realidade (Vigotski, 2008). Considera-se, então, que a criança por meio da brincadeira consegue transformar a realidade em uma perspectiva própria, imaginária, mesmo sabendo da real situação. Consegue se transportar para uma nova realidade construída por si mesma e voltar ao real, mesmo sabendo como seria se possível fosse a realização de seus desejos.

A partir das brincadeiras as crianças conseguem controlar comportamentos, emoções, produzem imaginação, planejam as próprias ações, conduzem as ações suas e de seus colegas pelas vias da fala, e ainda fazem representações simbólicas. Infere-se ainda que os campos de experiências ligadas à dança, teatro, atividades artísticas podem ser favoráveis à abstração, às representações da mente, podendo assim ampliar o campo da memória e da atenção voluntárias (Miranda, 2021).

3.5.1 - O direito de brincar na escola: uma perspectiva inclusiva

A Educação inclusiva deve iniciar-se desde a creche em direção a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino (Vieira; Baptista, 2023). A inclusão representa o respeito à diversidade humana seja ela étnico-racial, de gênero, de idade, de classe social, credo, de hábitos e costumes, não devendo ser considerada um problema. Na perspectiva histórico-cultural significa que o processo de desenvolvimento humano é singular e que ocorre nas relações sociais (Miranda, 2020).

De acordo com as ideias de Vigotski (2022), a Educação deve se basear em uma perspectiva coletiva, colaborando assim para o desenvolvimento das funções complexas e da personalidade da criança citada antigamente como “anormal” (Esse

termo não é mais usado, atualmente refere-se à criança atípica). As relações sociais e coletivas são consideradas o ponto de apoio principal e essencial a toda pedagogia das crianças. A inclusão ocorre quando as relações são o eixo de apoio central envolvendo as experiências das crianças.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), citado por (Brasil, 2008), ocorre no Brasil a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando assim uma perspectiva inclusiva. Podemos ver como é organizada essa perspectiva de atendimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, público esse da Educação Infantil, no atendimento da Educação Especial. De acordo com a Nota Técnica nº 2 (Brasil, 2015), que faz referência da oferta do AEE na Educação Infantil é essencial para que as crianças sejam atendidas desde bem cedo, podendo ter acesso aos objetos, brinquedos, que possam usar da acessibilidade física e de estratégias pedagógicas ligadas aos brinquedos, aos móveis e às diversas formas de comunicação, podendo ainda usufruir de tecnologia assistiva, uma área que vem agregando recursos pedagógicos para diversas formas de estratégias de acessibilidade(Miranda, 2020). Fomenta-se na citação que o brincar é mecanismo de inclusão no Atendimento Educacional Especializado.

No contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o AEE na Educação Infantil é, em parte, ofertado pela Educação Precoce (EP). Nesse atendimento, ocorrem as vivências através da atuação de professores de Educação Física e pedagogos, atendendo as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade. Ele é ofertado para as crianças que tenham deficiência física, sensorial, intelectual, transtorno do Espectro autista (TEA), síndromes, que tenham nascido prematuros, ou qualquer outra intercorrência no seu processo de desenvolvimento (Miranda, 2020). Considera-se a Educação Precoce o AEE para o primeiro ciclo da Educação Infantil (bebês e crianças bem pequenos), e para as crianças em idade pré-escolar esse serviço ocorre nas salas de recursos multifuncionais, de acordo com a Nota técnica conjunta n.02 (Brasil, 2015).

Um dos grandes desafios enfrentados no contexto da Educação Infantil (EI) são as crianças que saem da Educação Precoce, que completam os 4 anos de idade e logo vão para o primeiro período da Educação Infantil. Essas crianças não recebem o planejamento necessário para a continuidade do AEE. Além disso, algumas dessas crianças necessitam de salas reduzidas, monitores, além de outras condições de

apoio que não lhes são ofertadas na Educação Infantil regular. O PDPI (Distrito Federal, 2023) propõe algumas questões e metas as serem atingidas para a melhoria dessas questões supracitadas como: Duplicar o quantitativo de oferta de vagas na Educação Precoce da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por meio de abertura de novas turmas e construção de novas unidades educacionais; Abertura de vagas para professores de apoio no atendimento às crianças com necessidades específicas nas escolas de Educação Infantil, além de várias outras mais. As propostas ressaltam a busca de se garantir os direitos das crianças de forma inclusiva, sobretudo o direito de brincar.

Pode-se mostrar ainda que além do AEE da Educação Precoce, existem outras formas de serviços de apoio pedagógico no contexto da instituição que oferta Educação Infantil: Serviços itinerantes; Salas de Recursos; Centros de Ensino Especial; Classes Hospitalares; Atendimento domiciliar (DF, 2018).

O brincar nem sempre teve uma perspectiva inclusiva, pelo contrário. No passado, antes do período do Romantismo, a cultura popular colocava o ato de brincar como sendo uma tarefa contrária ao ato de trabalhar, era considerado algo fútil, algo que se opunha ao que se considerava algo sério. Sendo assim, as atividades infantis eram consideradas negativas por se opor às coisas sérias da vida, perdendo sua dimensão positiva, que logo, após a revolução romântica, ganhou novos valores (Brougère, 2014).

Atualmente ocorreram alguns avanços e pesquisas no contexto da criança e sua formação, sendo um dos fatos mais preocupantes a questão da diminuição das práticas relacionadas ao brincar em detrimento de alguns aspectos que envolvem os interesses de um mundo globalizado (Medina, 2018). Na citação fica claro que o afastamento da criança do brincar em detrimento de atender às novas demandas sociais é um problema a ser refletido pelos pesquisadores das infâncias.

Segundo Arce (2013), a promoção da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil deve superar as questões conteudistas, não se deve negligenciar o tempo, os espaços e o direito que a criança tem de brincar em prejuízo da memorização de conteúdo ou de aulas expositivas, tornando-se apenas ensino. Essa prática social de “dar aulas” permanece nos ambientes da Educação Infantil causando a necessidade de superação e de atendimento às reais necessidades dessa etapa (Miranda, 2023). Nessa perspectiva Aguiar e Miranda sugerem que:

Urge, pois, desemparedar as crianças e ofertar-lhes experiências em que seus corpos não sejam desconsiderados nem desrespeitados, e seus movimentos sejam entendidos como forma de expressão e meio de apropriação da cultura humana, em vez de algo a ser controlado e impedido (Aguiar; Miranda, 2023, p. 24).

As autoras trazem uma perspectiva inclusiva dos corpos das crianças, que devem ser respeitadas de uma forma integral, valorizando suas expressões em forma de movimentos, combatendo as práticas repressoras e controladoras.

Mesmo antes da fala gramatical e da escrita, a criança apresenta conhecimentos, porém ela ainda não sabe que tem esses saberes, ela não possui consciência disso. Por meio do brincar esses saberes se apresentam, e a criança utiliza significado que já detém para separar os objetos (Vigotski, 2008).

Sendo assim, o brincar e as interações vêm como dois importantes eixos pedagógicos dentro da proposta apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). O brincar é o mecanismo encontrado pela criança para manter suas relações e ações sobre o mundo (Vieira; Baptista, 2023).

Comprovada a relevância do brincar, este ficou reforçado como direito no artigo 31 da Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança (ONU, 1990), ficando estabelecido que a criança goza do direito ao repouso e aos tempos vagos, tendo o direito de participar de atividades de recreação, jogos, de acordo com a sua idade, tendo ainda o direito ao acesso às atividades culturais e artísticas. Sendo considerado direito, não se deve utilizar como uma recompensa por algum tipo de comportamento e também não pode ser utilizado como forma de punição (DF, 2023).

O termo brincar é importante e está previsto como direito no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990; 2022):

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (Brasil, 2022, p.20).

Destaca-se na citação anterior, no inciso IV, o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se, ficando clara a relevância dessas vivências no processo de formação da criança e do adolescente. Esses direitos garantidos propõem uma forma de inclusão social dessa geração na comunidade.

Nessa perspectiva do direito de brincar, a BNCC apresenta em seu contexto pedagógico seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Dessa forma prevê condições para que a criança aprenda de forma ativa em condições ambientais de enfrentamento de desafios, sendo possível a provocação para resolução desses desafios, direcionando a educação para significados para si, o outro, o mundo social e natural. Dentro desse contexto da BNCC está o direito de brincar, apresentado como importante mecanismo de aprendizagem, devendo ser cotidiano, em diversos espaços e tempos, de diversas formas, com diferentes parceiros, como crianças e adultos, buscando promover a diversificação das questões culturais, conhecimentos, a imaginação, processos criadores, promovendo também a diversificação das práticas corporais, emocionais, as expressões diversas de linguagem, sensoriais, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017).

O brincar ganha mais espaço e destaque na formação não violenta da criança. De acordo com a Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024, fica instituída a parentalidade positiva e o direito de “Brincar” sendo mecanismo de prevenção a não violência contra as crianças, sendo assim alterada a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. Destaco a seguir alguns artigos dessa lei sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e apresentada no Diário Oficial da União em sua seção 01 na quinta-feira, 21 de março de 2024 (Brasil, 2024):

Art. 1º Esta Lei institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias para prevenção à violência contra crianças. Art. 3º É dever do Estado, da família e da sociedade proteger, preservar e garantir o direito ao brincar a todas as crianças. Parágrafo único. Considera-se criança, para os fins desta Lei, a pessoa com até 12 (doze) anos de idade incompletos. Art. 4º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios desenvolverão, no âmbito das políticas de assistência social, educação, cultura, saúde e segurança pública, ações de fortalecimento da parentalidade positiva e de promoção do direito ao brincar. Art. 10. Cabe aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer as ações de promoção da parentalidade positiva e do direito ao brincar, em programas já existentes ou novos, no âmbito das respectivas competências (Brasil, 2024, Diário Oficial da União, seção 01).

A importância do brincar não se esgota na infância, mas é nessa fase que essa prática é fundamental e imprescindível. O brincar não pode ser considerado apenas um entretenimento, mas sim uma forma de aprendizagem e uma necessidade humana. Por meio do brincar a criança se expressa, apresenta linguagens por meio de atitudes e gestos, que estão carregados de significados. A criança desenvolve a afetividade no brincar, sendo assim a brincadeira é fundamental para o processo de desenvolvimento infantil (Rolim; Freitas e Tassign, 2008).

O PDPI (Distrito Federal, 2023) propõe algumas metas e objetivos a serem alcançados inerentes ao brincar na infância:

Quadro 04: Metas e Objetivos do Plano Distrital da Primeira Infância

1 - Garantir espaços, métodos e atividades pedagógicas que viabilizem de fato o brincar.
2 - Criar canais de divulgação e popularização do brincar livre como direito fundamental e inerente a todas as crianças.
3 - Divulgação de folhetos explicativos com ideias de brincadeiras, cantigas de roda e interações lúdicas para as famílias e suas crianças.
4 - Mapear nas comunidades quais brincadeiras e cantigas são mais populares e fomentar ações para engajamento na política do brincar.
5 - Estimular as interações de brincadeiras também entre os adultos cuidadores, educadores e suas crianças como forma de aprofundamento de vínculos.
6 - Propiciar pesquisas no sentido de referenciar a importância do resgate das memórias do brincar também nos adultos, como forma de diversão, redução de estresse e de que o brincar renova o olhar sobre a vida, aprofunda o vínculo com a criança, traz mais leveza ao cuidado.
7 - Propor ações didáticas para motivar e ampliar o repertório de brincadeiras das crianças.
8 - Fornecer recursos e materiais que estimulem o aprendizado através de brincadeiras.
9 - Implementar políticas de divulgação do brincar livre e coletivo e de ideias explicativas de brincadeiras entre as famílias.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em GDF (2023).

Dentro dessa proposta do direito de brincar a BNCC mostra ainda que a criança deve participar das escolhas de brincadeiras, do planejamento das atividades, dos materiais, dos espaços e ambientes, podendo assim desenvolver diversas linguagens, sendo possível elaborar novos saberes que serão decisivos e benéficos para a construção da própria formação (Brasil, 2017). Essa valorização, respeito às culturas e às falas da criança fomentam uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil.

O brincar pode ajudar a criança a desenvolver as emoções, lidando com sentimentos de alegria, dor, sucesso, desejos. Nesse contexto das emoções, tal ato contribui para a estruturação da personalidade e para o enfrentamento das angústias e frustrações. Sugere-se que os professores devem usar esse mecanismo para promover a prática corporal. O brincar contribui para a compreensão das necessidades da criança através da observação dessas atividades por parte dos professores. Sendo assim, os educadores conseguem se organizar melhor diante

dessas necessidades, dos níveis de desenvolvimento da criança, e planejar novas ações pedagógicas (Rolim; Freitas e Tassign, 2008).

Sugere-se para uma perspectiva inclusiva que ao apresentar as brincadeiras para as crianças ocorra a previsibilidade das experiências como suporte à criança, uma proposta de estratégia facilitadora da inclusão, citando como exemplo: se a brincadeira envolve vocabulários, histórias, é importante que se crie um repertório antecipado à atividade. Dessa forma, é aconselhável mostrar figuras, palavras, explicar os papéis de personagens, ler um livro de história que tenha relação com o tema e juntamente com as crianças decidir como serão esses papéis no contexto da história, perguntar como será a brincadeira, para que elas possam se expressar demonstrando alguma compreensão. Dessa maneira o lúdico e relacional, como referido na BNCC, podem então ser ligados ao princípio da prática pedagógica objetivada (Carvalho; Schmidt, 2021).

Nessa perspectiva, pode se considerar escola inclusiva a que consegue a garantia da qualidade do ensino para todos os alunos, onde cada um é reconhecido e respeitado diante de suas especificidades e diversidade. Para que uma escola seja, de fato, considerada inclusiva deve apresentar uma organização favorável a cada um, independentemente de sua etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Em uma escola inclusiva deve haver o reconhecimento individualizado, respeitando os aspectos potenciais e as necessidades, priorizando a qualidade pedagógica (Brasil, 2004).

Sendo assim, em uma perspectiva inclusiva, a compensação que deveria ocorrer na criança deveria ser a compensação social do defeito e não apenas a biológica. A Educação não se esgotaria nos órgãos dos sentidos, nos aspectos físicos, mas também nas complexas relações advindas do meio. A Educação Inclusiva deve estar ligada às relações, deve permear orgânica e coordenadamente o social. Deve reverter a marginalização da criança, evitar o isolamento, deve contemplar as interações, devendo a escola se ater a vida prática, ligar a criança às questões da sociedade (Vigotski, 2022).

Infere-se que a Educação Inclusiva deve contemplar a riqueza das vivências relacionais, viabilizando espaços ricos em Educação de qualidade, fomentando essa extensão às questões sociais emergentes.

3.5.2 O Brincar: aspectos espaciais; temporais e materiais na Educação Infantil

A dinâmica da organização dos saberes na escola ocorre em um dado tempo, em horários determinados, turnos, jornadas, etapas, módulos, sessões, encontros, seminários, além de tantas outras formas. Esse período é organizado com limites espaciais, salas de aula, auditórios, bibliotecas, intervalos, quadras, campos, entre outros (Coletivo de Autores, 1992).

De acordo com Moreira (2011), citado por Moreira e Souza (2016, p. 2), os espaços não são considerados um mero pano de fundo no contexto pedagógico:

Quando entramos numa unidade de educação – seja uma creche, pré-escola ou escola –, uma das primeiras coisas que nos chama atenção é a sua dimensão espacial: ambientes grandes/pequenos; ambientes coloridos/cinzentos; ambientes agradáveis/desagradáveis; ambientes organizados/desorganizados etc. O espaço/ambiente é um elemento capaz de fornecer pistas valiosas para conhecermos qual o projeto de educação desenvolvido pela instituição, qual a concepção de criança e infância que subjaz às práticas educativas, quais concepções de aprendizagem e desenvolvimento orientam as relações pedagógicas e como são as relações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos. Isto porque o espaço não se constitui no pano de fundo para a realização do trabalho pedagógico; ao contrário, ele é um elemento constitutivo desse próprio trabalho (Moreira, 2011).

Nessa perspectiva, analisando as teorias do desenvolvimento humano de Vygotsky, infere-se que o espaço e o ambiente se encontram numa dimensão dialética e histórica, em que esse espaço e o sujeito não são oposição, do contrário, são compreendidos como partes interdependentes de uma totalidade (Moreira; Souza, 2016). De acordo com a citação, os espaços são parte das experiências pedagógicas e culturais inerentes à criança, sobretudo nas escolas das infâncias, podendo ser facilitadores na inclusão da diversidade escolar.

Fatores como a organização, o planejamento e a sensibilidade no olhar dos professores são primordiais para a determinação da utilização dos espaços e recursos na promoção do desenvolvimento das crianças. Na Educação Infantil ocorre a necessidade de um olhar atento às reais necessidades das crianças, seus desejos, suas motivações, necessidade de observar os comportamentos diante de cada faixa etária, utilizando essas demandas observadas para a melhor organização dos espaços, do tempo, dos materiais e dos possíveis agrupamentos das crianças nesses aspectos (Brasil, 2006).

Atualmente ocorre um aumento de formação de grupos de crianças em espaços coletivos, seja por tempo integral ou parcial; portanto, não se deve negar que as crianças têm boa parte de suas infâncias nesses ambientes. Sendo assim, torna-

se relevante que uma escola/creche/pré-escola possa organizar seus ambientes, pensando nos espaços de vida das crianças considerando suas próprias realidades, de acordo com suas necessidades e, sobretudo, seus desejos. Para tal prática qualitativa é necessário ouvir o que essas crianças falam sobre os ambientes que vivenciam (Moreira; Souza, 2016). A citação traduz uma valorização da escuta das crianças nos espaços em que estejam agrupadas, propondo uma perspectiva inclusiva diante dessa diversidade.

De acordo com as pesquisas do Censo Escolar (Distrito Federal, 2021), a realidade da infraestrutura é bem desigual entre a comparação de escolas públicas e privadas. Os espaços do brincar muitas vezes não são adequados na Educação Infantil municipal, muitas não possuem parquinho, ou não dispõe de pátios ou mantém pátios descobertos, quase 60% dessas instituições municipais ou privadas não tem nenhuma área verde para a realização de atividades. A maioria das instituições que possuem algum recurso material de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida são escolas privadas. Essas mesmas escolas privadas recebem apenas 6,5% das matrículas para crianças em classes de ensino especial, a maioria está na rede pública, 93,5%, nas redes estaduais e municipais (Vieira; Baptista, 2023). Essa informação demonstra que os espaços e as vivências pedagógicas devem ser mais adequados à uma perspectiva educacional inclusiva, sobretudo nas escolas públicas das infâncias.

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), a organização dos espaços, materiais, acessibilidade e a segurança desses aspectos é fundamental para uma prática educativa de qualidade com as crianças pequenas. Sendo assim, a seguir estão algumas questões importantes a serem consideradas nesses espaços pedagógicos:

Quadro 05: Organização dos espaços sugerido pelo RCNEI

Espaços	Espaço físico; estrutura dos espaços; organização dos materiais; versátil e permeável; pensado e rearranjado; espaços livres e espaços aconchegantes; ambientes divididos; áreas externas e lúdicas.
Materiais	Mobiliários; Brinquedos; Instrumentos sonoros; Tatame; Livros; Jogos; Prateleiras; Casinhas; Caixas; Biombos; Balanço; Areia;

	Lápis/papéis; Tinta; Tesoura; Massinha; Blocos/sucata; Roupas/tecidos.
Acessibilidade dos materiais	Brinquedos acessíveis; permitir a autonomia; Visibilidade; Critérios de ordenação; mobiliário adequado ao tamanho das crianças; Armários destrancados.
Segurança dos espaços	Usar materiais resistentes; Boa qualidade; Redução dos riscos; cuidado com janelas, escadas, vidros; Brinquedos seguros de acordo com Inmetro; Brinquedos do parque bem fixados sobre areia ou grama.

Fonte: RCNEI (Brasil, 1998). Elaboração própria.

Nessa perspectiva, um espaço e um ambiente adequados à prática pedagógica na Educação Infantil deve conter objetos e materiais organizados de forma que a criança consiga experimentar, ter acesso, tocar e admirar. Da mesma forma, a sala de bebês, com tatames, onde as crianças consigam se deslocar, engatinhar, tentar pegar um brinquedo. Os ambientes devem transmitir segurança, proteção e acolhimento, sobretudo permitir a autonomia e a individualidade. As estratégias e os ambientes devem permitir o jogo do faz de conta, o mergulho no fantástico mundo da imaginação, brincar de casinha, brincar de supermercado, criar personagens, recriar pequenas histórias na relação com outras crianças. Ressalta-se ainda a valorização da diversificação das práticas e espaços na apropriação cultural (Vieira; Baptista, 2023).

A estrutura do local onde ocorre a educação das infâncias precisa ser adequada a essa faixa etária. Tanto aspectos como arquitetura, mobiliário, recursos materiais devem ser projetados para atender às reais necessidades. Em se tratando também dos profissionais, esses não deveriam ser qualquer adulto, mas pessoas com uma formação específica, com saberes ligados ao desenvolvimento infantil, com compreensão global e não apenas ao que se refere a aspectos biológicos (Miranda, 2021). De acordo com a autora existem questões que envolvem fatores não apenas biológicos, materiais e estruturais, mas sobretudo as relações e interações culturais que devem ser mediadas por quem detém saberes necessários a essa geração em específico (Miranda, 2021).

CAPÍTULO IV

4 PESQUISA DE CAMPO

4.1 Projeto Político Pedagógico da escola que foi realizada a pesquisa - PPP (DF, 2024):

A escola pública escolhida para o locus desta pesquisa integra a Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião (CRESS), órgão ligado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A unidade escolar oferece as seguintes etapas e modalidades: Programa Educação Precoce - atendimento especializado às crianças de 0 a 3 anos; Educação Infantil – 1º e 2º períodos; Ensino Fundamental – anos iniciais: 1º ano ao 5º ano; Ensino Especial (DI, DMU, TGD) e atendimentos das Salas de Recursos; Programa Educação com Movimento (PECM) e Centro de Iniciação Desportiva (CID) paralímpico.

A escola oferta ainda os seguintes programas e projetos da escola: CID Paralímpico; Projeto 21: Recomeçar para alcançar novos voos; Projeto Interventivo – Fazendo a diferença; Programa SuperAção; Programa Tempo de Aprender; Projeto Interventivo – Nenhum a menos; Programa Saúde na Escola; Plenarinha 2024 – Identidade e diversidade na Educação Infantil: Eu sou assim e você, como é?; Projeto Craque na tabuada; SOE – Campanhas preventivas; Projeto Sala de Leitura; Projeto Consciência Negra; Projeto Folclore; Projeto Festa Junina; PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.

O Regime da escola ocorre por meio de ciclos e a gestão é compartilhada. De acordo com o PPP, atualmente a escola atende a 2.200 estudantes, distribuídos em 89 turmas regulares e 12 turmas da Educação Precoce, totalizando assim 101 turmas, no regime de organização de Ciclos, com atendimento em dois períodos; matutino e vespertino. No PPP não estão descritas o número de turma do Ensino Especial (DI, DMU e TGD). Embora o PPP da escola traga a sigla TGD, não se usa mais dessa forma, atualmente se usa apenas TEA (transtorno do espectro autista). A escola não cita o número de turmas referentes ao Ensino Especial.

De acordo com as informações contidas no PPP (Distrito Federal, 2024), os horários de funcionamento da escola são: Matutino, das 7h e 15min às 12h e 15min, e no Vespertino, das 13h às 18h.

4.1.2 Histórico e Diagnóstico da Realidade da Unidade Escolar

De acordo com o PPP (Distrito Federal, 2024) São Sebastião passou a ser Região Administrativa (RA) XIV, por força da Lei nº 187 de 25/06/1993. Período no qual a gestão governamental elaborou um projeto básico de urbanismo, criando 6 quadras para atender à comunidade em caráter de urgência. Fizeram a remoção de famílias que saíram da área de risco para um assentamento e assim realizaram o Zoneamento Ambiental da área de proteção ambiental da bacia do Rio São Bartolomeu, área onde foi criada a RA de São Sebastião. O povoado, a princípio denominado Agrovila, era formado por uma comunidade empobrecida, com pessoas advindas de diversas regiões do país, com alto índice de analfabetismo.

A escola na qual foi realizada a pesquisa está localizada, portanto, em São Sebastião (DF), foi inaugurada no dia 02 de junho de 1994, e fica na região central. São Sebastião teve seu nome como forma de uma homenagem do povo brasileiro e brasiliense, representado pela comunidade, ao santo católico de mesmo nome: Agrovila São Sebastião, assim inicialmente chamada.

De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra Domiciliar do Distrito Federal - PDAD de 2021, que é realizada pela Codeplan – Companhia de Planejamento do Distrito Federal, com periodicidade bianual, classifica São Sebastião como renda baixa. Ainda de acordo com o PDAD/2021, que busca fornecer um retrato socio-econômico-cultural do Distrito Federal e suas Regiões Administrativas, foi possível observar que São Sebastião, ao longo dos anos, deixou de ser cidade dormitório e passou a empregar 45% da população ali residente.

A RA vem crescendo, e o comércio prosperando. A ocupação mais comum relatada pelos entrevistados foi empregado no setor privado (exceto doméstico).

O PPP (Distrito Federal, 2024) aponta que 798 estudantes da escola fazem uso de transporte escolar público, e que muitos desses tiveram problemas para terem acesso à utilização do transporte no início do ano letivo de 2023, tanto os que residiam em localidades urbanas ou em rurais, o que gerou um aumento do índice de estudantes faltosos e consequentemente aumento dos encaminhamentos ao Conselho Tutelar por excesso de faltas.

4.1.3 Princípios da educação inclusiva na unidade escolar

De acordo com o PPP (Distrito Federal, 2024) em uma perspectiva inclusiva, a escola segue os seguintes princípios: respeito à dignidade humana; educabilidade de

todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar; direito à igualdade de oportunidades educacionais; direito à liberdade de aprender e de expressar-se; e direito a ser diferente.

A partir das orientações pedagógicas e dos princípios da educação inclusiva, esta instituição oferta essa modalidade de ensino que é garantida aos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista – TEA, Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD, bebês e crianças de 0 a 4 anos da de Educação Precoce (Distrito Federal, 2024).

O trabalho pedagógico realizado nesta escola está em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), com as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF), com as Orientações Pedagógicas do Ensino Especial e com o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014;2018).

Atualmente, a escola em que se realizou a pesquisa atende a 2.200 estudantes, distribuídos em 89 turmas regulares e 12 turmas da Educação Precoce, totalizando assim 101 turmas, no regime de organização de Ciclos, com atendimento em dois períodos, matutino e vespertino, em turmas da Educação Precoce, Ensino Especial, Educação Infantil, turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, Educação em Movimento e CID paralímpico, além dos atendimentos das Salas de Recursos (Distrito Federal, 2024). No PPP da escola não fica claro o número de turmas do Ensino Especial.

As aulas acontecem sob regência de um professor habilitado, sendo designado um professor por turma, salvo nas turmas CBM – Classe Bilíngue Mediada, onde há também o professor intérprete para libras. As regências ocorrem de segunda a sexta-feira, nos turnos matutino e vespertino.

Os projetos que envolvem as crianças da Educação Infantil são: Projeto 21; Plenarinha; Consciência Negra; Folclore e a Festa Junina da escola.

4.2 Registros de Observação participante e análise geral das informações

Como visto, traço o desenvolvimento do marco teórico que sustenta esse estudo, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental que abordou os fatores históricos e legais, os aspectos pedagógicos e a organização intencional do trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva. Também apresento a concepção de infância,

as questões primordiais e os aspectos espaciais, temporais e materiais que envolvem as práticas corporais e do brincar na escola.

Todo esse trabalho deu respaldo para desenvolvimento da pesquisa de campo, onde anteriormente busquei caracterizar os sujeitos e o lócus da pesquisa. Com intuito de realizar a intervenção (vivências pedagógicas) compreendendo uma Unidade Didática, realizei observação participante, registrando os principais aspectos relacionados em diário de campo, bem como, construí dados a partir de fotografias, vídeos e áudios durante todo o processo. Para complementar as informações, apliquei um questionário com quatro professores de referência das turmas de 1º período da Educação Infantil da escola. Posteriormente, apresento no capítulo seguinte as discussões referentes aos achados na pesquisa de campo.

O diário de campo foi elaborado durante os dias em que estive presente na escola, detalhes foram observados e anotados em um caderno, onde registrei tudo que vi de importante, baseado no roteiro previamente elaborado pela pesquisadora, no questionário proposto e na aplicação da unidade didática: sequência de brincadeiras. Busquei ainda registrar o que vi nas entrelinhas de todo esse processo.

Procurando verificar os espaços, tempos, recursos pedagógicos, as vivências, as brincadeiras, as expressões, gestos e falas das crianças, realizei ricas observações e anotações sobre o contexto da escola, sobretudo da turma do primeiro período da Educação Infantil que acolheu a pesquisa. Os instrumentos utilizados como o roteiro de observação participante e o questionário estão no apêndice; a unidade didática: sequência de brincadeiras está no anexo da pesquisa. O roteiro para observação em campo foi elaborado com base nos campos de experiência para a Educação Infantil citados pela BNCC (Brasil, 2017).

Apresento a seguir o quadro com o que realizei em campo, os procedimentos, os registros, as datas e os turnos das aplicações:

Quadro 06: organização do diário de campo da pesquisa

Procedimento	Registro/Análise	Período	Turno
Observação Participante	Diário de Campo	05/09/2024	Matutino
	Fotografias	09/09/2024	

	Vídeos	10/09/2024	
		16/09/2024	
		17/09/2024	
		19/09/2024	
Plano de vivência	Diário de Campo	23/09/2024	Matutino
	Fotografias	24/09/2024	
	Vídeos	25/09/2024	
	Áudios	30/09/2024	
	Análise da aplicação	01/10/2024	
Questionário	Aplicação	01/10/2024	Vespertino
	Análise da aplicação	02/10/2024	

Fonte: Elaboração Própria.

A seguir apresento as anotações e análises das informações registradas no diário de campo, seguindo a ordem das datas de visitas e participação na escola.

4.2.1 Diário de bordo - Observação participante: quinta-feira (05/09/2024)

Neste dia estive na direção da escola durante o período matutino, entre 9h 40m e 10h15m, explicando à direção, na pessoa da L. A. P. de C. (Vice-diretora), sobre minha pesquisa ligada à Educação Infantil. A vice-diretora assinou o termo de aceite para que eu pudesse realizar a pesquisa e relatou que comunicaria à professora do 1.º Período da Educação Infantil e confirmaria com ela a possibilidade de aceitar a realização da pesquisa em sua turma. Solicitou que eu retornasse no horário de coordenação da professora escolhida para que fosse feita a assinatura do termo de aceite.

Neste mesmo dia, no período vespertino, fui apresentada para a professora da turma do 1.º Período em que a pesquisa seria realizada. A professora de referência da turma se chamava S. M. M. de A., professora em regime de contrato temporário na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A professora da sala de referência, sala escolhida para a realização da pesquisa, me recebeu com toda atenção, carinho e disponibilidade para a realização da pesquisa. Conversamos um pouco sobre a sua turma e ela chegou a me adiantar algumas informações importantes. Conversamos também sobre a sua organização pedagógica diária e sobre o número de crianças na turma.

A nossa primeira conversa foi na sala dos professores, no horário de coordenação dos professores da escola e durou por volta de uma hora e meia (1h30m). A professora de referência assinou o termo de consentimento e livre esclarecimento autorizando a sua participação em minha pesquisa. Em seguida me passou o diagnóstico da turma. A Turma que acolheu a pesquisa tem as suas vivências pedagógicas no período matutino. A turma do 1º Período (Educação Infantil) é composta por 30 crianças, sendo 18 meninas e 12 meninos, dos quais 01 é oriundo de outro país. A professora ressaltou que uma das crianças da turma não está frequentando as vivências de forma presencial na escola, encontra-se em tratamento contra um câncer, está com baixa resistência imunológica, por isso a mãe busca algumas atividades e realiza em casa com a criança.

Seguindo com as informações diagnósticas da turma, a professora disse que todas as crianças da turma estavam dentro da faixa etária prevista para o segmento. A maioria das crianças tinha 4 anos de idade e alguns já haviam completado os 5 anos. A turma apresentava diversidade cognitiva, étnica, cultural, social, religiosa e econômica. No aspecto cognitivo, de acordo com as observações diárias nas atividades oferecidas, a turma apresentava uma boa evolução no reconhecimento do próprio nome, das vogais, numerais até 10, na coordenação motora fina e grossa e na escrita de palavras.

O diagnóstico acima foi repassado pela professora da turma à pesquisadora, portanto essa questão de avaliação cognitiva e fomento a atividades específicas não corroboram com a linha da pesquisa teoria histórico e cultural.

Relatou ainda que a turma era ativa, participativa, dinâmica, demonstraram evoluir progressivamente. A turma seguiu um trabalho de organização do trabalho pedagógico na sala de referência e em espaços diversos, com momentos de rodinha

com conversas e histórias, quantos somos, janela do tempo, lanche, parque e psicomotricidade, atividades em folha, nos livros, atividades interativas e lúdicas, cadernos, leitura e escrita espontânea, livros de histórias, histórias contadas pelo professor de referência, quando acontece o Projeto de Leitura da escola.

Ressaltando novamente que as propostas citadas no parágrafo acima são parte do diagnóstico da turma repassados pela professora de referência, a teoria histórico cultural ligada a pesquisa não corrobora com essa dinâmica de rotina e atividades propostas acima. A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica com necessidades e vivências específicas para essa geração, não podendo ser uma antecipação das atividades da próxima etapa.

Disse ainda que, no geral, as famílias mostravam-se ativas e participativas na vida escolar dos seus filhos. A turma demonstrava grande interesse nos seguintes assuntos: músicas, histórias e vídeos infantis, apresentando medo com relação a histórias de terror. Os projetos desenvolvidos com a turma foram: XII Plenarinha, Quarta da Leitura, Projeto 21, Folclore, Primavera, Semana das Crianças, Consciência Negra e Natal. As atividades foram realizadas de forma diversificada, globalizadas de acordo com os eixos integradores da Educação Infantil, para auxiliar, incentivar e promover as vivências. A professora ressalta que é de suma importância estar atenta às dificuldades auxiliando as crianças em suas conquistas, com intervenções pertinentes e constantes, bem como realizar atendimento individualizado, sempre que possível e necessário.

A professora considera que é preciso compreender que o processo das aprendizagens acontece na individualidade e no tempo de cada um. Por isso é necessário perceber o conhecimento prévio das crianças identificando seus interesses, atitudes e dificuldades diante das atividades propostas. As crianças mostraram aspectos significativos nas interações, apresentando poucos momentos de conflitos nas brincadeiras, demonstrando também desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Quanto à avaliação, a professora disse que ocorreria continuamente, e integrante no processo das experiências. Essa avaliação trabalharia os objetivos de aprendizagens propostas no Currículo em Movimento da Educação Infantil, contribuindo assim para a formação dos princípios básicos e de cidadãos críticos em seus deveres e direitos.

As citações compostas nesse diagnóstico da turma são relatos da professora de referência, ocorrendo então algumas divergências entre o que ela relata e da linha de pesquisa utilizada pela pesquisadora que é a teoria histórico e cultural. Na teoria histórico cultural as atividades não são específicas, não se tem aulas ou atividades, mas sim vivências, experiências na perspectiva da apropriação dos saberes pela criança por meio das interações, por meio do brincar.

4.2.2 Diário de bordo - Observação participante: segunda-feira (09/09/2024)

Iniciei a minha observação em campo na turma do 1.º período, apresentei-me na sala de referência da professora que autorizou a pesquisa, conversei com as crianças sobre o motivo da minha presença e em seguida ouvi suas falas. As crianças se apresentaram e demonstraram alegria com a minha presença na turma. Na sala de referência, observei alguns cartazes coloridos com números, letras, palavras mágicas, calendário, alfabeto, relógio, fita métrica na altura corporal e um banheiro ao fundo.

Observei que a dinâmica dos cartazes com letras, números é uma forma inadequada de recursos para essa etapa. Uma tentativa de antecipação à alfabetização, que não cabe ainda na Educação Infantil.

Fotografia 01: Sala de referência



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Logo em seguida, a professora iniciou com as vivências distribuindo brinquedos pedagógicos e variados para que cada criança escolhesse e brincasse de forma livre na sala. A professora citou que a maioria desses brinquedos foram trazidos por ela de sua casa. Algumas crianças demonstravam um refinamento adequado e criatividade na recriação de brinquedos que permitem montagens variadas. Nesse momento do brincar livre na sala de referência, as crianças se relacionam, compartilham brinquedos, algumas apresentam resistência em compartilhar e brincar juntas, outras pegam o brinquedo na mão do amigo sem sua autorização, enquanto algumas convidam os colegas para brincar junto. Nesse momento livre as crianças brincam em grupos, individualmente, brincam os brinquedos e objetos escolhidos por elas, brincam sentadas na cadeira diante da mesinha, brincam sentadas no chão, em pé, e até mesmo no quadro com o pincel. Algumas crianças se comunicam mais no momento das brincadeiras livres, interagem, outras brincam individualmente sem muita comunicação. Algumas crianças criam histórias e fantasiam com os brinquedos, trocam o significado do objeto diante do próprio interesse, montam e desmontam legos criando objetos presentes na sua imaginação, fazem desenhos diversos no quadro e fazem imitações. A professora usa esse primeiro momento com brincadeiras livres para aguardar que todos cheguem à escola em questão. Algumas crianças chegam chorando, uma criança chora pelo pai, a professora relata que houve uma separação dos pais e a criança passa o fim de semana com o pai, voltando na segunda-feira com as emoções intensas e preocupada em passar alguns dias sem a presença desse pai. Outra criança chega com muito sono, tendo dificuldade de vivenciar as relações e brincadeiras nesse primeiro momento. Aos poucos todos já estavam presentes na sala, e a professora seguiu com as vivências.

Em outro momento, a professora convidou as crianças a guardarem os brinquedos na caixa, cantando a música de guardar os brinquedos. Esse momento da música é importante na Educação Infantil, apresenta elementos rítmicos e expressivos contribuindo para a apropriação cultural e corporal das crianças. Esse período de brincar livre na sala de referência dura por volta de 25 minutos. Seguindo com as vivências, todos foram para uma área de fundo da sala de referência onde se encontra uma pequena horta com algumas plantinhas penduradas no muro e outras distribuídas pelo chão, próximas ao muro. Nesse momento as crianças vivenciaram experiências com elementos da natureza, algumas crianças foram convidadas a pegar o regador e

aguar as plantas. Algumas ficam distraídas colhendo folhas espalhadas pelo chão, mas a maioria ficou entusiasmada para ser escolhida para molhar as plantas, demonstrando alegria em vivenciar essa atividade.

Fotografia 02: Criança molhando a plantinha



Fonte: Arquivo da pesquisadora

De volta à sala de referência, a professora realizou uma roda com as crianças e cantou algumas músicas, dentre elas, “Bom-dia, coleguinhas”, incluindo o meu nome na dinâmica. As crianças se envolveram, demonstraram alegria e expressividade, gesticulavam com os braços e mãos de acordo com os dizeres da canção. Após a música de abertura, a professora recordou as palavras mágicas que estavam no cartaz: Obrigada; por favor; desculpa; com licença, entre outras. Em seguida conversou com as crianças sobre o dia, a data, quantas crianças estavam presentes e ausentes, quem eram os aniversariantes do dia. A maioria das crianças demonstrou atenção e compreensão diante das vivências.

Seguindo as vivências, as crianças foram conduzidas para as atividades no parque. Nesse espaço de experiências, elas brincam nos brinquedos do parquinho e com algumas bolas levadas pela professora. As crianças brincaram livremente nesse ambiente, algumas de futebol; apenas uma menina se interessou em jogar, os demais são meninos. Houve ainda aquelas que demonstraram habilidades para correr e

conduzir a bola com os pés até chutar ao gol. Uma criança chorou por querer permanecer com a bola, não compreendendo a dinâmica do jogo. Outras crianças disputavam os balanços. A professora organizou um determinado tempo e a ordem na fila, para que todos pudessem brincar. Algumas crianças não demonstraram segurança e não estabilizaram o corpo adequadamente nessa ação do balanço, acabando por esbarrar o corpo na barra lateral. Outras crianças utilizaram a gangorra com equilíbrio e segurança. Após esse momento, todas brincaram livremente por volta de trinta minutos (30 minutos) no parquinho.

Fotografia 03: Crianças brincando na gangorra



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

De volta à sala de referência, as crianças foram orientadas a lavar as mãos como forma de processo de conscientização da importância da higiene nesse momento que antecede ao lanche. Elas levaram em torno de trinta minutos nesse momento do lanche.

Após o lanche as crianças assistiram a um filme (vídeo) sobre o cerrado. A ênfase foi dada à diversidade do cerrado, mostrando algumas plantas e árvores. A

professora voltou o vídeo na parte dos ipês, ressaltando as cores, para facilitar na próxima atividade, que seria pintar os ipês. Cada criança escolheu uma cor de ipê para pintar o desenho da folha de atividade. Algumas crianças foram bem detalhistas ao pintar a árvore, demonstraram muito refinamento ao pintar com riqueza de detalhes as partes do ipê. Outras realizaram de forma rápida e sem muita preocupação com os detalhes ou com o refinamento da pintura. De acordo com os campos de experiências do CMDF (DF, 2018) esse tipo de proposta não é coerente com essa etapa, emerge a partir disso uma necessidade de ampliação dos saberes pedagógicos da Educação Infantil para com os professores de referência.

Para encerrar as atividades do dia, a professora disponibilizou as massinhas para cada criança brincar de forma livre. As crianças criaram comidinhas e me inseriram na brincadeira, dando-me cada prato que faziam de forma imaginária para eu brincar de comer. Criaram objetos de casa, bonecos, entre outros. Demonstraram concentração, manipulação e criatividade nessa vivência. Dessa forma, ocorreu mais um momento de criar e brincar livres, com as crianças ficando nessa dinâmica por volta de vinte minutos (20 minutos).

Próximo ao horário de ir para casa, a professora solicitou que cada um pegasse a sua agenda e a guardasse na mochila, para que, aos poucos, as crianças se organizassem para ir embora.

4.2.3 Diário de bordo - Observação participante: terça-feira (10/09/2024)

No momento inicial, quando cheguei diante da turma, as crianças demonstraram mais confiança e alegria com minha presença, desejaram me abraçar, dar bom dia, iniciando o vínculo necessário para a realização das minhas vivências. Após cumprimentar as crianças e a professora, recolhi alguns termos de consentimento da pesquisa assinados pelos pais e responsáveis pelas crianças da turma.

Na organização do trabalho pedagógico do dia, a professora iniciou os trabalhos disponibilizando brinquedos variados de cunho manipulativo e pedagógico como jogos de memória, alinhavos, lego, material dourado, entre outros, para que as crianças pudessem escolher e brincar de forma livre. Algumas crianças demonstraram refinamento ao encaixar partes dos jogos na caixa de maneira adequada, montando lego de formas variada e criativa. Algumas pularam em volta da sala, entre quadros pintados no chão, ignorando os brinquedos e dessa forma citada elas brincaram com

o próprio corpo. As crianças brincaram durante algum tempo e em seguida a professora solicitou que elas parassem e guardassem os brinquedos, mas algumas resistiram, diante disso a professora aguarda algum tempo para que todos possam aceitar a mudança de vivências com tranquilidade.

Em um segundo momento das vivências a professora fez uma roda na sala de referência, realizou uma chamada com os nomes das crianças, fez a contagem das crianças, perguntou a todos se na sala havia mais meninos ou mais meninas, alguns responderam corretamente, que havia mais meninas do que meninos, demonstrando noção de quantidade e de gênero. Continuando na roda, a professora cantou uma música nova para as crianças, elas ficaram agitadas rodando no chão. Falavam alto, brincavam com as pernas e com os pés, de forma ansiosa. A música cantada se chama “Dona Felícia”, algumas meninas imitavam os gestos e movimentos da música com as mãos e beijos. Algumas crianças sentaram na forma de “w” com as pernas flexionadas para trás, outras em forma de borboleta, com as pernas flexionadas à frente. Outras crianças se dispersaram da música, imitando bichos como “cachorro”, permanecendo na posição de quatro e tentando pegar outros. O corpo nesse momento quer se expressar, cada um do seu jeito. As crianças desejam realizar movimentos variados e se expressar de maneiras dinâmicas, sem que tenham que realizar necessariamente os movimentos citados na música. Esse desejo imediato demonstra a necessidade de o corpo brincar livremente nessa etapa.

Na saída para o parquinho, no decorrer do caminho, as crianças demonstraram alegria por estar indo brincar em um ambiente aberto e mais livre para seu corpo. No alto do brinquedo do parque, algumas crianças fizeram algumas acrobacias com o corpo na grade desse brinquedo, se penduraram com as pernas e estenderam o corpo para baixo, demonstrando habilidades motoras amplas. Algumas crianças sobem no escorregador pela parte que se escorrega, se equilibrando bem nessa tarefa. A maioria tem preferência pelos balanços, a professora fez interferência organizando uma fila, colocando as crianças para contar até dez e assim fazer a troca de quem iria balançar. As demais crianças brincaram de forma livre no parquinho, esse momento durou por volta de trinta minutos.

Fotografia 04: crianças brincando no balanço



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Logo as crianças voltaram à sala de referência para higienizar as mãos e seguir ao refeitório. No caminho para o lanche, as crianças perceberam as linhas no chão e brincaram de se equilibrar, andando passo a passo sobre a linha, demonstrando gostar de ter o corpo livre em espaços variados. Demonstraram também autonomia em pegar o lanche e comer sem apoio, algumas trazem lanche de casa, outras lancham a comida que é servida na escola. Jogaram o lixo na lixeira, perguntaram em qual lixeira cabe o plástico e em qual lixeira cabem o papel e a comida, demonstrando ter consciência da importância da separação do lixo, mas ainda não tendo memorizado as cores específicas de cada tipo de lixo.

De volta à sala de referência a professora apresentou alguns potes distribuídos à frente da turma, com um número específico de tampinhas do lado de cada pote e propôs às crianças a contar as tampinhas coloridas e colocar o número certo de tampinhas em cada pote. As crianças que ainda não foram escolhidas para participar ficaram agitadas e ansiosas para chegar à sua vez, movimentando nas cadeiras,

levantando do seu lugar. Algumas meninas mexiam no cabelo das outras, demonstrando dificuldade em esperar a vez e necessidade de movimento com o corpo. Algumas crianças demonstraram boa noção de números, pegando o número correto de tampinhas, contando e colocando no pote. As orientações pedagógicas do currículo em movimento do Distrito Federal (DF, 2018) não apresentam esse tipo de proposta, ocorrendo assim a necessidade de ampliação dos saberes curriculares para a atuação na Educação Infantil.

Seguindo com as vivências a professora distribuiu folha de atividades com ênfase no número 10, onde havia o número 10 para ser pontilhado, com bolinhas para colorir e o número dez para ser escrito. Algumas crianças tiveram dificuldade para pegar no lápis e realizar os movimentos necessários do desenho do número, a professora auxiliou e deu apoio nesses casos. Algumas crianças chamavam o número zero de bola, associando com a brincadeira de bola frequente no parquinho. Outras apresentavam refinamento na coordenação motora diante da tarefa, compreendiam as orientações da professora e realizaram a pintura do número dez e das bolinhas dentro das linhas solicitadas, outras ainda necessitavam de apoio e aprimoramento na coordenação motora fina, já que coloriam fora das linhas solicitadas, de forma mais rudimentar. Outras crianças pegaram o lápis e se distraíram brincando de girar e observando suas cores. Algumas meninas se dispersaram e ficaram em pé movimentando o corpo, como se estivessem dançando. Outros que concluíram a tarefa passaram a pegar as tampinhas e a brincar livremente. Uma das crianças me falou que brincava de ser pai e fazia comidinha de frango com as tampinhas. O Currículo em movimento do Distrito Federal (DF, 2018) não indica atividades que antecipem processos de alfabetização na Educação Infantil, sendo assim as vivências notoriamente não correspondem as orientações curriculares.

Para finalizar as vivências, a professora distribuiu vários brinquedos na sala para que as crianças pudessem escolher e brincar de forma livre. Algumas meninas disputavam as poucas bonecas que havia na caixa, demonstrando gostar de brincar de ser mamãe, de vestir a roupa na boneca como se fosse um bebê, de colocar para dormir. Alguns meninos demonstraram preferir os carrinhos e brincavam de corrida. Muitas crianças gostavam de brincar com as miniaturas de panelas, brincando de fazer comidinha. Outras preferiam usar máscaras de super-heróis e imitá-los. A maioria das crianças prefere sentar no chão para brincar, algumas sentam em forma de borboleta e outras em “w”. Há aquelas que demonstraram dificuldade em interagir, pegando

brinquedo de outra criança sem autorização e sem pedir, algumas crianças durante esses conflitos choraram e requereram intervenção da professora.

Próximo ao horário de ir para casa, a professora solicitou que cada um pegasse a sua agenda e a guardasse na mochila. Aos poucos foram se organizando para ir embora.

4.2.4 Diário de bordo - Observação participante: segunda-feira (16/09/2024)

Durante a entrada das crianças na sala de referência, a professora distribuiu alguns brinquedos para as crianças brincarem livremente. Algumas crianças se interessavam por brinquedos minuciosos e de encaixe, demonstrando controle manual ao encaixar o lego, montando brinquedos como naves espaciais, carrinhos, entre outros citados por elas. Alguns meninos entraram em conflito no momento da distribuição dos brinquedos, não desejando compartilhar. Algumas crianças pisavam nos brinquedos espalhados pela sala sem demonstrar noção de espaço dos objetos. Outras gostavam de desenhar utilizando os pincéis da professora no quadro, desenharam casas, corações, bonecos, círculos, alguns com mais refinamento e noção de tamanho, já outros espalharam muito as linhas dos desenhos utilizando um espaço maior no quadro, invadindo o espaço do outro, gerando assim alguns conflitos. Algumas crianças preferiam brincar mais isoladas, apenas com o brinquedo escolhido. Nesse primeiro momento as crianças escolheram o brinquedo e brincaram de forma mais livre na sala de referência, com a professora fazendo intervenções apenas quando necessário, no caso de algum conflito.

Em seguida a professora formou uma roda e abordou a questão da inclusão das crianças com necessidades específicas. Ela conversou com as crianças explicando que no parque devemos respeitar e brincar juntos com todas as crianças, explicou sobre algumas deficiências. Algumas crianças associavam as deficiências citadas com alguns familiares, citaram questões de ausência de membros no corpo, demonstrando compreender as falas da professora e também já ter determinado conhecimento sobre o tema. Esse tema veio à tona por se tratar de parte de um projeto desenvolvido na escola: Projeto 21, que tem foco nas questões de inclusão.

Em seguida as crianças seguiram para as vivências no parque, onde algumas demonstraram controle corporal e motor nas habilidades de futebol, conduziram a bola e correram com agilidade; já outras não conseguiam jogar com tanta organização, pararam no meio da quadra e esperaram pela bola. As crianças passaram a jogar com

mais confiança quando a professora entrou na quadra e começou a brincar também, se animaram e correram, passando a tentar interagir com ela. Essa quadra fica dentro do contexto do parquinho. Outras crianças brincavam de “pique-pegas” sem muita noção espacial, esbarrando nos brinquedos do parque e em outros participantes. Algumas crianças demonstraram insegurança ao descer no escorregador, às vezes até caíam no final da descida correndo o risco de se lesionar, enquanto outras demonstraram confiança e habilidades motoras necessárias para as brincadeiras no parque, subindo e descendo escadas e escorregador com autonomia, destreza e confiança. Algumas crianças preferiam imitar bichos como o cachorro, ficavam de quatro e tentavam pegar os outros à sua volta. Na fotografia a seguir podemos ver as crianças brincando livremente no parque, algumas de pega-pegas, outras imitando bichos.

Fotografia 05: Crianças brincando livremente no parque



Fonte: arquivo da pesquisadora

No momento de ida para o refeitório, momento de fazer o lanche, as crianças encontravam maneiras de brincar nesse percurso, jogando a lancheira para o alto e

para baixo, caminhando sobre as linhas, girando a lancheira como se fosse um brinquedo, dando pequenos sobressaltos com o corpo.

Na volta para a sala de referência, a professora apresentou um pequeno vídeo sobre os jogos paralímpicos, mostrou algumas deficiências dos atletas, conversou com as crianças sobre as diferenças. Em seguida as crianças recontaram os esportes paralímpicos a partir de desenhos na cartolina. As crianças desenharam cadeirante que joga basquete, atletismo de atleta que faz uso de perna mecânica, jogadora de tênis que tem apenas um braço, entre outros. Algumas crianças demonstraram refinamento no reconto do desenho, outras solicitaram ajuda por não conseguir desenhar a cadeira de rodas. Elas falaram sobre pessoas que viram na rua que não têm membro, braço, perna, pé. Uma criança falou sobre os cachorros e gatos que também não tinham algum membro do corpo, seja perna ou braço. A atividade é complementação das vivências do Projeto 21, que valoriza as diferenças e a inclusão. Na fotografia a seguir percebe-se as crianças recontando por meio de desenhos o tema das diferenças, abordado pela professora:

Fotografia 06: Crianças desenhando os esportes paralímpicos



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nessa perspectiva, as crianças demonstraram sensibilidade e algum conhecimento prévio sobre as diversidades, apresentando interesse e apoio às questões que envolvem a inclusão.

Próximo ao horário de ir para casa, a professora solicitou que cada um pegasse a sua agenda e a guardasse na mochila. Assim, aos poucos foram se organizando para ir embora.

4.2.5 Diário de bordo - Observação participante: terça-feira (17/09/2024)

Inicialmente me apresentei na turma em que se realizou a pesquisa, observei a entrada das crianças na sala de referência, as orientações do trabalho pedagógico da professora, realizei algumas anotações no diário de campo inerente ao comportamento das crianças diante das vivências iniciais, acompanhei a turma até o momento da chegada no parque, permaneci por alguns minutos nesse ambiente, observei os corpos livres brincando.

Em seguida, conversei com cada professora dos primeiros períodos que poderia participar do questionário da minha pesquisa. São quatro professoras de referência dos primeiros períodos da Educação Infantil envolvidas nas respostas do questionário. Realizei o convite, expliquei sobre a importância da pesquisa, sobre o tema e solicitei a assinatura dos Termos de Consentimento (TCLEs). Todas as professoras convidadas autorizaram e assinaram o termo de consentimento para participação na pesquisa, nesse caso do questionário. Deixei claro que o preenchimento do questionário da pesquisa seria realizado, sob minha presença, em horário de coordenação das professoras, na sala de coordenação pedagógica da escola, em dia e hora agendados posteriormente.

4.2.6 Diário de bordo - Observação participante: quinta-feira (19/09/2024)

Ao chegar à sala, já com a presença de muitas crianças, percebi que elas já sentiam como se eu fosse parte integrante da turma, ficando com os olhares tranquilos ao me virem entrar; alguns participantes da turma vinham para me dar um abraço e voltavam para suas atividades. Algumas crianças até perguntavam: “tia, cadê o seu caderno?”, demonstrando já saber o que eu vinha a fazer ali.

Inicialmente as crianças iam chegando à escola, entrando para a sala de referência e pegando um pincel com a professora para realizar desenhos variados no

quadro, como peixes, animais, bonecos, prédios, se auto desenham. Alguns demonstrando maior refinamento, outros um pouco mais de dificuldade em delinear o desenho e expressar suas ideias. A professora deixou esse primeiro momento livre para brincadeiras, até que todos tivessem chegado e entrado na sala de referência.

Logo em seguida a professora fez uma roda na sala e realizou a contagem das crianças presentes e ausentes, apresentando o número total de crianças na sala, tudo isso junto com a ajuda das próprias crianças. Mostrou a todos o calendário, o dia e a data da semana. Em seguida pegou algumas figuras e entregou a cada criança referindo-se aos valores, conversou com as crianças sobre o respeito, os cuidados com os materiais, sobre cuidados pessoais de higiene, cuidados com os espaços da escola e da sala, permitindo que as crianças também se expressassem sobre o assunto.

Em outro momento das vivências a professora conduziu as crianças para o espaço do fundo da sala, do lado externo, onde ficava a horta com as plantinhas. Algumas crianças foram convidadas a molhar as plantas com o regador, demonstrando prazer em exercer a atividade. Outras enxergaram o regador como um brinquedo, rodando o objeto, e questionaram porque ele tinha aqueles furinhos pequenos, a professora ressaltou que era para a água sair e regar as plantinhas. As crianças que aguardam a sua vez de regar permaneceram sentadas no chão e acabaram brincando com algumas folhas que estavam espalhadas por ali. A pesquisadora percebe que esses momentos de espera para as crianças são um pouco entediantes, nesse caso poderiam haver outras formas de experiências para as que aguardam.

Na fotografia a seguir, pode-se verificar as crianças envolvidas na vivência da horta, que fica ao fundo da sala de referência.

Fotografia 07: Crianças experienciando a horta



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em seguida as crianças foram para o parquinho onde tem o espaço para brincar livremente com o corpo. Algumas crianças gostam de brincar em grupo, pique-pegas, futebol, outras individualmente no balanço e no escorregador. Além disso, há também aquelas que apresentam habilidades motoras adequadas para correr, chutar a bola em uma direção almejada. Outras demonstram um pouco de insegurança e medo nos brinquedos mais altos do parque. Nas brincadeiras como correr, balançar, jogar, algumas crianças demonstraram segurança, autonomia, confiança, coordenação motora, equilíbrio, outras demonstraram ainda necessitar aprimorar esses aspectos.

A maioria das crianças da turma demonstrou uma maior capacidade de interação, liderança, compreensão das tarefas motoras, capacidade de criação e recriação, habilidades refinadas, conseguiram formar pequenos grupos para brincar juntas e dessa forma demonstram se apropriar dos princípios da inclusão. Outras poucas geraram conflitos, choraram, apresentaram resistência em compartilhar brinquedos e brincar em grupo. A maioria das crianças apresenta boa noção de espaço, reação de proteção diante dos espaços e obstáculos à sua volta. Muitas ainda se sentavam em “w” no chão para brincar, e uma parte considerável delas apresentou

um bom desempenho no refinamento das habilidades manipulativas, desenharam, criaram desenhos, apontaram o lápis sem ajuda, com autonomia. As crianças têm autonomia e autocuidado, vão ao banheiro sozinhas, lavam as mãos, limpam o nariz, jogam o papel no lixo. As crianças percebem as informações a sua volta e se apropriam de algumas formas de realizar as vivências. Na fotografia que se segue pode-se observar as crianças brincando de futsal, demonstrando suas habilidades:

Fotografia 08: Crianças brincando de futsal



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Quanto à organização dos brinquedos nos espaços da sala de referência, as crianças os espalharam por toda a sala, algumas até mesmo pisavam neles, necessitando aprimorar a noção de espaço, corpo, tempo e organização. Poucas crianças jogavam os brinquedos, sem demonstrar tanto cuidado e trato com os objetos e materiais pedagógicos, a maioria brinca e ao final guarda como solicitado.

As crianças demonstraram capacidade de criação montando brinquedos grandes como navios, carros, caminhões. Apenas as meninas demonstraram gostar de brincar com as vassouras pequenas, demonstrando habilidades nessa brincadeira, varrendo o chão da sala e os brinquedos espalhados, inferindo ser uma questão sociocultural ligada ao trabalho doméstico das mulheres.

Próximo ao horário de ir para casa, a professora solicitou que cada um pegasse a sua agenda e a guardasse na mochila, aos poucos iam se organizando para ir embora.

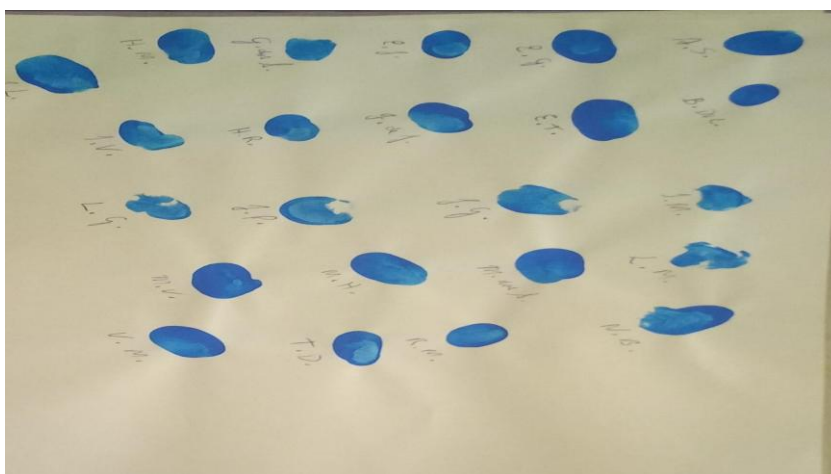
4.3 Análise da aplicação da Unidade Didática: Sequência de brincadeiras

O planejamento e a organização da unidade didática encontram-se em anexo nesta pesquisa. Na sequência, apresento a análise da aplicação das brincadeiras na escola com a turma do primeiro período, sendo a mesma turma da observação participante.

Dos trinta (30) Termos de Consentimento e Livre Esclarecimento enviados aos pais e responsáveis pelas crianças da turma do primeiro período, vinte e quatro (24) crianças foram autorizadas a participar da pesquisa, restando apenas seis (06) crianças das quais os pais não autorizaram a participação na pesquisa. Apenas familiares de uma das crianças entraram em contato com a pesquisadora pelo telefone para sanar dúvidas sobre a pesquisa, essa família questionou o teor das brincadeiras, se envolviam homens pelados e danças impróprias. Foi novamente esclarecido que as práticas corporais, brincadeiras e vivências são planejadas e baseadas nos currículos da Educação Básica, que a pesquisa é de suma importância para o campo educacional, e que a família poderia a qualquer momento sanar qualquer dúvida inerente às atividades e à pesquisa. As iniciais das crianças que foram autorizadas a participar da pesquisa são: A.S.; B.de L.; C.G.; E.G.; E. T.; G.H; G. dos S.; H.M; H.R; I.M; I.L; I.V.; J.G.; J.P.; L.G.; L.M.; M.H.; M.S; N.B; P.P; R.M.; T.D; V.M; W.V. Essas iniciais são usadas em falas pelas crianças na análise das vivências e autoavaliação.

Quanto ao termo de assentimento livre e esclarecido apresentado de forma lúdica às crianças posteriormente ao consentimento das famílias das crianças, todas que estavam presentes na dinâmica autorizaram a própria participação nas vivências da pesquisa. Elas foram esclarecidas por meio de uma roda de conversa, sobre o tema, sobre as brincadeiras e que poderiam ou não autorizar a sua participação na pesquisa, e que mesmo que autorizassem poderiam sair a qualquer momento no decorrer das vivências. Logo após a roda de conversa, as crianças colocaram o dedinho na tinta azul e inseriram suas digitais no papel indicando que autorizaram a própria participação na pesquisa, como exposto nas fotografias a seguir.

Fotografias 09 e 10: Assinatura digital das crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora

As crianças que os pais não autorizaram a participação na pesquisa não foram excluídas das brincadeiras, elas puderam participar como garantia do próprio direito de brincar, não tendo suas imagens e nomes expostos na pesquisa.

4.3.1 Diário de bordo - Análise da aplicação do Plano de vivência 01: Consciência corporal e cultural (23/09/2024)

As vivências do plano 01 foram realizadas em ambiente interno, dentro da sala de referências, valorizando as práticas corporais em todos os espaços. Antes de iniciar as vivências, a pesquisadora explicou de forma clara e objetiva sobre as atividades e brincadeiras que ocorreriam, antecipando a previsão em uma perspectiva inclusiva.

Durante a leitura do livro, que apresentava perguntas ligadas ao corpo, as crianças ficaram bastante entusiasmadas e ansiosas à medida que as perguntas eram lidas e que elas tentavam respondê-las. Algumas crianças desejavam compreender o corpo e responder às questões levantadas como: “Por que temos umbigo”, “por que temos pele”; “por que temos cérebro”, “por que dormimos”, entre outras. A criança I.L.

respondeu que dormimos porque precisamos descansar e tomamos remédio para não precisar ir ao médico. A criança M.H. respondeu que temos um cérebro para pensar, outras crianças falavam ao mesmo tempo, tentando demonstrar que detinham conhecimento sobre o corpo. Algumas falavam que há pessoas que não tinham perna e outras que não tinham braço, lembrando das vivências aplicadas anteriormente pela professora de referência em relação ao projeto da escola sobre inclusão. Após a leitura das perguntas, a pesquisadora conversou sobre o corpo com as crianças, falou sobre as diferenças, sobre o respeito a cada pessoa e que cada um tem o seu com suas próprias características, cada um tem uma cor de cabelo, uma forma de se movimentar e assim por diante. Em seguida a pesquisadora respondeu a algumas das perguntas feitas no início, sobre músculos, sobre ossos, sobre a saúde e o autocuidado com o próprio corpo. As crianças demonstraram interesse e uma certa base de conhecimentos ligados ao corpo diante de suas falas. Na fotografia a seguir, a pesquisadora apresenta as perguntas do livro, na parte do “por que o corpo sente frio?”

Fotografia 11: A pesquisadora demonstrando frio do corpo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Durante as práticas corporais, brincadeiras voltadas para a valorização dos movimentos como na música “cabeça, ombro, joelho e pé”, as crianças prestaram atenção aos momentos em que tinham que reconhecer as partes do corpo, em si e no outro, apresentaram um esquema corporal adequado diante das vivências, tocaram as partes solicitadas pela música de forma rápida e correta. Realizaram movimentos dinâmicos de acordo com o que foi apresentado, como na brincadeira “Morto e vivo” e “Careca e cabeludo”, compreenderam os comandos corporais, conseguiram articular movimento, atenção e raciocínio e se divertiram diante das brincadeiras. Quando a brincadeira passa para um maior grau de dificuldade, realizar as duas brincadeiras ao mesmo tempo: morto e vivo; careca e cabeludo, alguns desejam parar de brincar, porém a maioria demonstra gostar de novos desafios. Ao final das brincadeiras, as crianças escolheram uma para repetir ou recriar à sua maneira. A maioria gritou a brincadeira “Careca e cabeludo”, repetimos mais uma vez para atender ao pedido das crianças. Na fotografia a seguir, pode-se ver a vivência da brincadeira “cabeça, ombro, joelho e pé”, e na sequência a fotografia da brincadeira em que a criança tinha de tocar a parte que eu citava no corpo do colega ao lado.

Fotografia 12: Crianças brincando de: cabeça, ombro, joelho e pé



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fotografia 13: Crianças brincando de tocar a parte do corpo do outro



Fonte: Arquivo da pesquisadora

As crianças puderam pegar e observar com detalhes o livro da história que foi lida, com questões e desenhos sobre o corpo. As crianças folhearam o livro, abriram onde haviam as respostas e demonstraram muito interesse no tema. Em seguida, a partir de um desenho, as crianças fizeram um reconto do próprio corpo, algumas se empolgaram e desenharam pessoas da família, como pai, mãe e irmãos. Nesses desenhos, algumas crianças demonstraram que o seu corpo está dentro das relações, está sempre acompanhado e alguns até de mãos dadas. Outras crianças recontaram o seu próprio corpo sozinho e sem relação com nenhum objeto ou pessoa. Alguns desenharam o seu corpo sozinho, mas envolto de coisas à sua volta. Algumas crianças demonstraram o seu desenho do corpo na roda de conversa, mostraram as partes como perna, nariz, barriga, pés, e ainda relataram o que mais gostaram nas brincadeiras. Nas falas, algumas crianças destacaram as brincadeiras de “Morto e vivo” e “Careca e cabeludo” como as preferidas. Na fotografia a seguir, pode-se ver

as crianças desenhando o próprio corpo a partir da minha leitura, da visualização das figuras do livro e da própria imagem corporal.

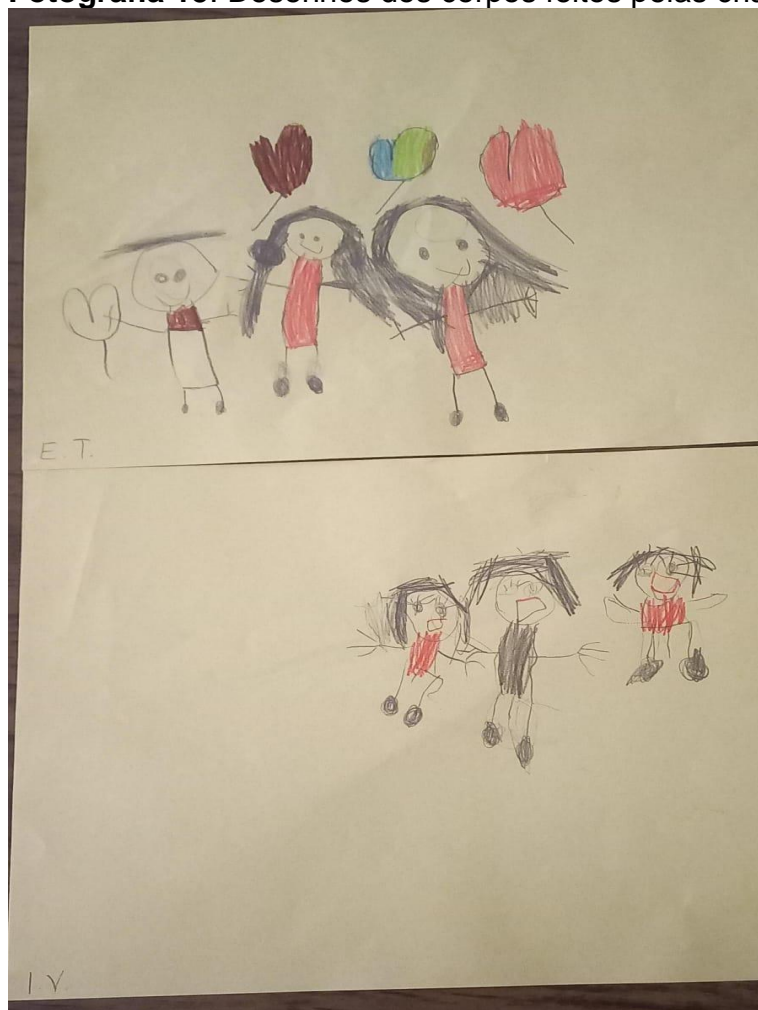
Fotografia 14: Crianças desenhando o corpo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

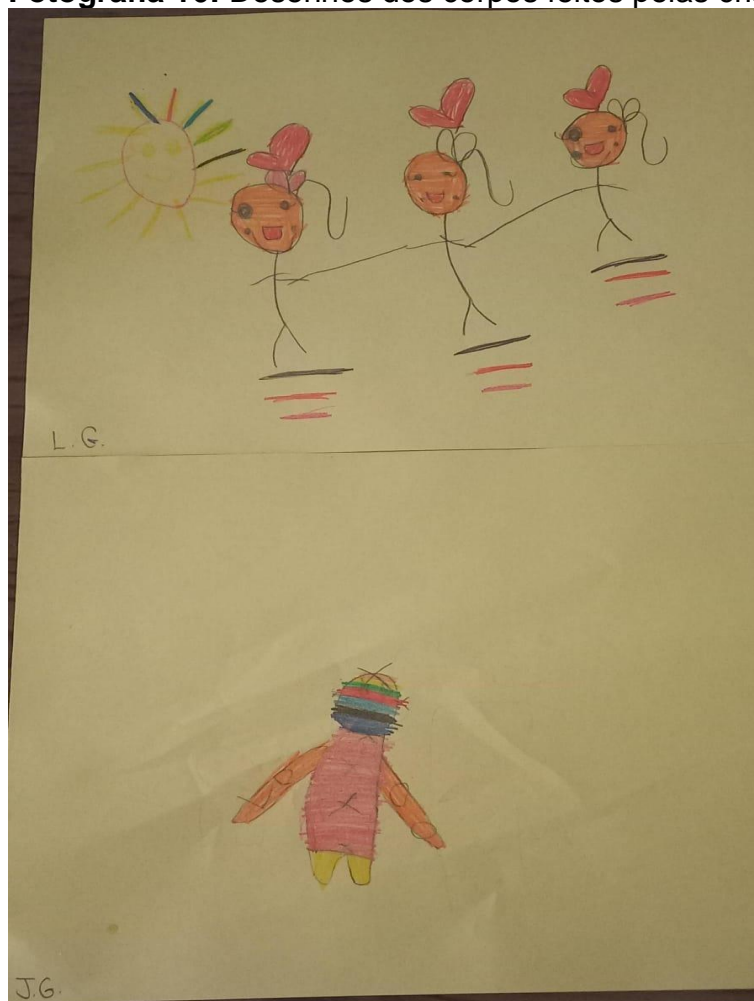
Na roda de conversa algumas crianças expuseram suas falas e desenhos. A criança H. T. mostrou o desenho do seu corpo e, nesse desenho estava junto a sua mãe, colocou em evidência os cabelos de ambas, relatando que gostou muito da brincadeira “Careca e cabeludo”. A criança I.V. Demonstrou seu desenho relatando que fez o corpo dela, da mãe e da irmã, disse que gostou da brincadeira do corpo, deixando a entender que foi o momento em que tocamos as partes do corpo de acordo com a música. A Criança I.L. mostrou seu desenho, fez o seu corpo com cabelo azul, fez sua mãe e disse que o pai ainda não tinha nascido, referindo-se a ainda não ter sido feito o seu desenho, disse que amou as brincadeiras. Infere-se que essa criança ressaltou “Careca e cabeludo”, demonstrando ter focado em uma parte interessada desse corpo e do prazer em ter experienciado essa vivência. Na fotografia a seguir a pesquisadora apresenta alguns desenhos feitos pelas crianças.

Fotografia 15: Desenhos dos corpos feitos pelas crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fotografia 16: Desenhos dos corpos feitos pelas crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Diante das práticas vivenciadas, das falas expressas pelas crianças e dos desenhos expostos, infere-se que os objetivos do plano dessa vivência foram atingidos. Sendo assim, foram promovidas dinâmicas que fomentaram a conscientização do corpo pelas crianças. Além disso, as crianças demonstraram uma base motora inerente ao esquema motor, a auto imagem, apresentaram detalhes e características físicas em si e nos outros, com interesse e satisfação diante das experiências vivenciadas.

4.3.2 Diário de bordo: Análise da aplicação do Plano de vivência 02: Cultura afro-brasileira e Consciência Negra (24/09/24)

As vivências do plano 02 foram realizadas em parte inicial na sala de referência e em ambiente externo: no pátio coberto que fica fora da sala de referência, valorizando as práticas corporais em todos os ambientes e espaços. Antes de iniciar

as vivências expliquei de forma clara e objetiva sobre as atividades e brincadeiras que ocorreriam, antecipando a previsão em uma perspectiva inclusiva.

A pesquisadora apresenta o tema para as vivências do dia conversando sobre a capoeira com as crianças, como ela começou a ser utilizada pelos escravizados como mecanismo de defesa, jogo, dança, luta e como ela é rica em cultura afro-brasileira. Expliquei que atualmente a capoeira é uma forma de jogar e brincar com o corpo, não tem caráter de briga, mas de esporte, ritmo e alegria. Ao ver o vídeo dos movimentos da capoeira as crianças se empolgaram, todas perceberam o som e o ritmo, acompanharam com as palmas o ritmo do som dos instrumentos. Em seguida, no segundo vídeo, as crianças visualizaram o vídeo dos nomes e sons dos instrumentos da capoeira, demonstraram que não conheciam o berimbau, o reco-reco e o agogô. Alguns já conheciam o pandeiro. A partir daí a pesquisadora demonstra alguns instrumentos que havia levado para a sala de referência, como o berimbau, o pandeiro e algumas garrafas com feijão dentro, que representavam o som do reco-reco. As crianças ficaram muito interessadas em pegar nos instrumentos e fazer o som. Nas fotografias a seguir realizo as explicações sobre o tema e sobre os instrumentos musicais (alguns instrumentos foram elaborados pela pesquisadora por meio de garrafas pet).

Fotografia 17: A pesquisadora expondo sobre a Capoeira



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fotografia 18: Instrumentos musicais da capoeira



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em seguida realizamos a roda da capoeira. Algumas crianças ficaram com os instrumentos nas mãos, tocando, e todos os outros batendo palmas ritmadas com música da capoeira sendo cantada por mim e por todos: 1234 capoeira é um barato, 4321 pode jogar qualquer um... e assim repetidamente. Cantamos também outras músicas como: “Aeiou”, “ueiea”, “Aeiou” vem criança vem jogar...repetindo algumas vezes com todos batendo palmas e com todos gingando. Em seguida, formamos algumas duplas quando demonstrei a ginga de frente para o outro, a maioria pôde participar dentro da roda, realizando a ginga em dupla. Em seguida, continuando com a roda da capoeira, e em dupla, com o acréscimo de um rabinho atrás de cada criança da dupla, eles gingaram de frente um para o outro e tentaram pegar o rabinho do outro. Várias crianças desejaram participar. Na sequência fizemos a brincadeira do gato e rato, quando, novamente em dupla, uma criança tentou pegar a outra dentro da roda, como se uma fosse o gato e a outra fosse o rato, as crianças correram e se divertiram, demonstraram apreciar muito a brincadeira e se exaltavam para serem escolhidos

para brincar. Nas fotografias a seguir as crianças brincavam de gingar e de pegar o rabinho:

Fotografia 19: Ginga da capoeira



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fotografia 20: Brincadeira de pegar o rabinho



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Seguindo no ritmo da capoeira, brincamos de maestro, eu mostrava os movimentos na roda e todos imitavam, sons de palmas ritmados, movimentos variados com as mãos, pernas, caranguejo, batida de pés, as crianças demonstraram interesse, atenção e ritmo adequado. Realizamos um alongamento e, desafiando juntamente com o equilíbrio, as crianças sorriam diante da diversificação dos movimentos. Na próxima fotografia, há a exposição de quando realizamos os ritmos, cantos, palmas e movimentos ligados à capoeira, juntamente com o toque dos instrumentos feito pelas crianças.

Fotografia 21: As crianças brincando com os ritmos da capoeira



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao final das brincadeiras as crianças escolheram uma para repetir ou recriar à sua maneira. A maioria das crianças gritou que queria a brincadeira do “Gato e rato”, repetimos mais uma vez para atender ao desejo das crianças.

Na roda de conversa, as crianças puderam relatar sobre as vivências e sobre a capoeira. A criança E.G. relatou que gostou da brincadeira do rato, disse que gosta de correr. A criança A.S. disse que gostou do negócio e realizou o movimento da ginga. A criança E.T. disse que amou a brincadeira do rato porque foi escolhida para brincar. Algumas crianças pediram para falar, mas quando chegava a sua vez não conseguiram se expressar, ficaram introspectivas, deixando a entender que gostaram das vivências, porém não conseguiram dizer sobre as mesmas.

As crianças demonstraram interesse e muita sensibilidade em perceber o ritmo e suas variações. Demonstraram alegria ao ouvir os sons da capoeira, se esforçaram para tentar realizar alguns movimentos da dança, como a ginga e a meia-lua. Nas

demais brincadeiras fica claro o prazer que as crianças têm em correr por espaços mais amplos, na brincadeira de pegar, como o gato e o rato, todos desejavam ser escolhidos. Como se correr fosse a expressão mais próxima da liberdade e do prazer do próprio corpo, além da conquista de conseguir pegar a outra criança que corre.

As crianças, em nenhum momento associaram a capoeira à briga, nem à violência, logo perceberam que se tratava de uma prática dinâmica, rítmica e divertida com os movimentos do corpo. Diante da apropriação pelas crianças do ritmo, dos movimentos da capoeira e do interesse pelos instrumentos dessa prática, pode-se considerar que os objetivos lançados para esse plano de vivência foram atingidos. Ampliam-se ainda o repertório das práticas corporais, possibilidades de brincadeiras rítmicas e culturais. A representatividade afro-brasileira na escola é um ato de resistência diante das atividades padronizadas por culturas externas.

4.3.3 Diário de bordo: Análise da aplicação do Plano de vivência 03: Corpo, espaço e movimento (25/09/24)

As vivências do plano 03 foram realizadas em ambiente externo, na quadra pequena que fica ao lado do parquinho, valorizando as práticas corporais em todos os espaços. Antes de iniciar as vivências expliquei de forma clara e objetiva sobre as atividades e brincadeiras que ocorreriam, antecipando a previsão em uma perspectiva inclusiva.

A pesquisadora iniciou essa prática com a brincadeira do “Coelhinho sai da toca”, mas as crianças tiveram um pouco de dificuldade de compreensão em como brincar. Assim que a pesquisadora montou as duplas e as tocas, as crianças começaram a compreender e realizar as trocas de toca. Algumas ficaram dispersas, sem compreender e sem se divertir nessa brincadeira. Parece que a ação dinâmica dessa brincadeira não chegou a ser compreendida por todos, a noção de compreender que alguns estão na toca e outros estão procurando uma toca chega de forma mais complexa para as crianças. Na transição da brincadeira, as crianças perceberam os calangos no muro e ficaram exaltadas gritando, não conseguiram tirar os olhos desses bichos. Logo depois de um tempo voltaram o foco para a sequência das brincadeiras. Na fotografia a seguir, as crianças estão na posição da toca do coelhinho.

Fotografia 22: Brincadeira de Coelhoinho sai toca



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na brincadeira do carrinho humano as crianças ficaram bastante empolgadas, todas desejando ser os carrinhos, gritando pedindo para ser a sua vez. Compreenderam a noção de correr, parar, virar, buzinar, evitar colisão. Apresentaram uma boa noção espacial e dinâmica nessa brincadeira. Demonstraram se divertir durante a ação e demonstraram também gostar mais de brincadeiras de corrida. A maioria das crianças participou e demonstrou gostar da brincadeira, talvez sonhando em dirigir realmente um carro.

Partindo para a brincadeira do aviãozinho, as crianças a compreenderam bem e expressaram vontade de participar. Correram com noção de espaço e tempo em volta e dentro da roda. Uma criança tentou pegar a outra demonstrando compreensão da dinâmica da brincadeira, gritaram exaltadas e formaram até torcida com o nome de alguns colegas. As crianças gostaram muito das brincadeiras de corrida, é como se o

corpo ficasse livre e solto, sem repressão. Na fotografia que se segue demonstro a brincadeira do aviãozinho:

Fotografia 23: Apresentação da brincadeira do Aviãozinho



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Já na brincadeira do túnel das pernas as crianças ficaram agitadas para chegar logo a sua vez de passar no túnel. Compreenderam rapidamente a brincadeira, abaixavam com facilidade, passavam pelo túnel com agilidade. Apenas alguns não desejavam aguardar a sua vez, perguntavam quando chegaria o seu momento de passar debaixo das pernas dos colegas, tentaram até sair da fila do túnel. A maioria das crianças demonstrou alegria e interesse nessa brincadeira. A professora também se empolgou diante da exaltação e agilidade das crianças, relatou que iria utilizar essa brincadeira outras vezes com eles. Na fotografia a seguir, as crianças estão realizando a passagem pelo túnel.

Fotografia 24: Brincadeira do túnel



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na brincadeira da cabra cega as crianças logo perceberam que seria uma atividade de limitação da visão, gritavam desejando ser escolhidas para ser a cabra cega. As crianças se deslocavam e tentavam, por meio do tato, descobrir quem era o colega que estava na sua frente. Algumas crianças sentiram desconforto com os olhos vendados, tentavam retirar e não conseguiam concluir a vivência. Outras permaneciam tranquilas e tocavam nos colegas tentando desvendar quem seria. Algumas crianças adivinharam com mais facilidade, outras não conseguiam nem citar nenhum nome de colega. As crianças andavam inseguras diante da limitação da visão, perdiam noção de tempo, espaço e equilíbrio, eu as conduzi devagar até o colega que seria tocado. Muitas crianças desejavam participar, apenas para sentir os olhos vendados, não queriam passar muito tempo com a venda e nem adivinhar os nomes. Na fotografia a seguir, auxilio a criança que se desloca com os olhos vendados.

Fotografia 25: Brincadeira da cabra cega

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na roda de conversa, ao final das vivências, as crianças fizeram alguns relatos sobre as brincadeiras. A criança M.V. relatou ter gostado da brincadeira do avião e abriu os braços dizendo que ficou feliz. A criança J.G., quando lhe perguntei qual brincadeira ele mais gostou, ele abriu os braços e sorriu, demonstrando ser a do aviãozinho, mas não disse nada. A criança T.D. disse que gostou da brincadeira do túnel. A criança G. dos S. disse que gostou da brincadeira de “giradinha”, questioneei qual seria essa e ela abriu os braços demonstrando ser a do aviãozinho. A criança E.G. disse que gostou da brincadeira da cabra cega por ter gostado de falar com os amigos. A criança I.L. disse ter gostado da brincadeira do túnel por ser muito legal. A criança A.S. disse ter gostado de brincar de aviãozinho por adorar correr. A criança H.R. disse que gostou de brincar de cabra cega. A criança E.T. disse que gostou muito de brincar de avião porque gosta de correr. A criança N. disse que gostou muito de brincar de coelho. Percebe-se a preferência maior das crianças por brincadeiras que elas podem correr. Na fotografia seguinte, as crianças participam da roda de conversa sobre as brincadeiras.

Fotografia 26: Roda de conversa



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nesse dia a temperatura estava muito alta, o clima muito seco, as crianças ficaram mais agitadas, um pouco mais desconcentradas e desejavam sair para tomar água e ir ao banheiro o tempo todo.

Quanto aos objetivos, diante da exploração dos espaços de diversas formas e movimentos, pode-se considerar que foram atingidos. As brincadeiras em espaço amplo, com corridas, limitações de espaço, tempo, direcionamentos e indicações variadas, contribuíram para oportunizar a exploração do corpo.

4.3.4 Diário de bordo: Análise da aplicação do Plano de vivência 04: brincadeiras populares (30/09/2024)

As vivências do plano 04 foram realizadas em ambiente externo, no pátio coberto próximo à sala de referência, valorizando as práticas corporais em todos os ambientes e espaços. Antes de iniciar as vivências expliquei de forma clara e objetiva sobre as atividades e brincadeiras que ocorreriam, antecipando a previsão em uma perspectiva inclusiva.

A pesquisadora iniciou com a brincadeira pula carniça, as crianças apresentaram uma dificuldade inicial de compreensão da posição em que ficariam na fila, quando a pesquisadora pediu para ficarem abaixadas viradas para frente, algumas viraram para o lado, atrapalhando o curso da fila. Quando foi iniciada a brincadeira, algumas crianças se levantaram e acabaram dificultando a criança que

estava pulando e tentando passar por todos. As crianças que estavam na frente gritavam perguntando quando seria a sua vez. As que concluíram a passagem por cima dos colegas não permaneceram na fila e nem abaixadas, dificultando os próximos a passar por eles. Ao decorrer da brincadeira, as crianças compreenderam melhor a dinâmica, fluindo então com êxito até o fim. Houve também casos de crianças que necessitaram de apoio para ultrapassar os colegas, apresentando insegurança de equilíbrio, não conseguindo abrir bem as pernas e passar por cima dos colegas. A maioria apresenta equilíbrio e consegue realizar a tarefa com rapidez e autonomia. Segue a fotografia da brincadeira pula carniça.

Fotografia 27: Brincadeira de pula carniça



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na brincadeira da ciranda cirandinha as crianças, inicialmente, não compreenderam a música, puxando a roda de um lado para o outro, como se a brincadeira fosse puxar os colegas na roda. Na continuidade alguns conseguiram compreender a música e começaram a cantar e a rodar na ciranda. Ao final eles pediram para fazer novamente, repetindo por três vezes a dinâmica de cantar, girar e ao final abaixar. As crianças demonstraram gostar dos movimentos da ciranda e de todos se abaixarem ao final da brincadeira. A seguir apresento a fotografia das crianças na ciranda de roda.

Fotografia 28: Brincadeira ciranda de roda



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao final da ciranda, pedi que todos permanecessem sentados no chão e iniciamos a brincadeira de “corre-cutia”, mas as crianças também não compreenderam a música essa tradicional brincadeira. Não acompanharam a canção, apenas entendiam que deveriam pegar o objeto que era deixado atrás de si e correr atrás de quem deixou. Todos gritavam e levantavam a mão pedindo para chegar a sua vez de correr na roda. Fizemos a brincadeira até que a maioria que desejava participar pudesse fazê-lo. Os meninos demonstraram gostar de deixar o objeto atrás de meninos; as meninas, por sua vez, fizeram da mesma forma, deixando o objeto atrás de meninas. Alguns não compreenderam que deveria correr até pegar o colega que corre, mas a maioria compreendeu e tentou pegar. Segue a fotografia com as crianças brincando de corre-cutia:

Fotografia 29: Brincadeira de corre cutia



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na mesma roda, fizemos a brincadeira da batata quente, a qual a bolinha pequena ia passando de mão em mão, como se fosse uma batata quente. Um dos colegas recitava a música “batata quente, quente...quente...queimou!” As crianças ficaram ansiosas querendo ser escolhidas para cantar e escolher quem seria queimado pela batata. Quando a criança era queimada pela batata, tinha de entrar na roda e imitar um bicho ou realizar uma breve dancinha. As crianças demonstraram achar engraçado imitar os bichos, algumas meninas até dançavam músicas que diziam ser da igreja. Imitaram coelhos, sapos, cachorros e cobras.

Na brincadeira de “passar o anel” as crianças compreenderam rapidamente a dinâmica, passavam de mão em mão enquanto outra criança ficava de costas sem ver com quem estava o anel. As crianças ficaram eufóricas e levantando a mão para serem escolhidas para adivinhar em que mão estava o anel. Algumas crianças demonstraram muita concentração ao observar cada um e tentar adivinhar em que mão estava o anel. Outras se precipitaram e tentaram adivinhar rapidamente, sem nenhuma estratégia. Apenas uma das crianças conseguiu adivinhar em qual mão estava o anel. Na fotografia a seguir, as crianças estão se preparando para passar o anel.

Fotografia 30: Brincadeira de passar o anel



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao final a pesquisadora citou alguns animais para que as crianças pudessem imitar em conjunto. Imitaram as cobras, os coelhos, os cachorros e as galinhas. Demonstraram interesse mútuo. Pularam como coelhos, rastejaram como cobras, abanaram as asas como as galinhas, alguns se divertiam fugindo dos cachorros imaginários, imitando pegar no pé ou tentar morder e os demais fugindo. As crianças gostaram e ficaram muito à vontade imitando os bichos e realizando movimentos no chão, ao invés de pedir para citar alguma brincadeira que gostariam de repetir, disponibilizei um tempo maior delas nessa brincadeira, livres pelo pátio.

Na roda de conversa, no momento de se questionar as crianças sobre as brincadeiras, algumas crianças ficaram ansiosas levantando a mão para ter a vez de falar. A criança R.M. disse que gostou de brincar de batata quente porque gosta de comer muita fruta. A criança C.G. gostou de brincar de pula carniça porque gosta de pular e de ciranda cirandinha porque gosta de girar. A criança W. V. disse que gostou de brincar daquela brincadeira da bolinha “a putia” se referindo a corre-cutia porque ela gosta de correr. A criança B. de L. gostou da pula carniça porque ela gosta de brincar. A criança J.G. disse que gostou da brincadeira da batata quente porque ele gosta de comer batata quente.

As crianças não demonstraram ter um conhecimento prévio das brincadeiras ditas populares, sendo assim os objetivos foram atingidos, as vivências culturais lhes foram apresentadas de uma maneira lúdica e dinâmica, valorizando as práticas corporais e culturais. As brincadeiras apresentadas tem um nome de populares por terem sido assim consideradas transmitidas por gerações, nesse caso, fica claro que não estão sendo difundidas atualmente, ou ainda não chegaram à essas crianças, portanto foi válida a aplicação dessas vivências nesse contexto, promovendo a partir do brincar a diversificação e ampliação cultural.

4.3.5 Diário de bordo: análise da aplicação do Plano de Vivência 05: imitação, gestos e sentimentos (01/10/2024)

As vivências do plano 05 foram realizadas na sala de referência, mostrando que nesse espaço também é possível diversificar, valorizar as vivências corporais e culturais. As mesas e cadeiras foram encostadas nos cantos da sala, facilitando a roda. Antes de iniciar as vivências expliquei de forma clara e objetiva sobre as atividades e brincadeiras que ocorreriam, antecipando a previsão em uma perspectiva inclusiva.

No início das brincadeiras as crianças permaneceram sentadas na roda. Na primeira música, Pintinho amarelinho, as crianças ficaram eufóricas ao ver o pintinho e os gestos que eu realizava ao decorrer da música, tentavam imitar, cantavam e demonstravam já conhecer a canção. Alguns tentaram pegar o pintinho para brincar, demonstrando que trazer um elemento junto com a música torna a atividade mais divertida.

Na música da Dona Aranha as crianças permaneceram sentadas na roda e também demonstraram já conhecer a canção. As crianças se empolgaram com os gestos e movimentos solicitados pela canção. A maioria tentava imitar com as mãos o sobe, sobe e às vezes desce e desce da Dona Aranha, imitavam os gestos de ida da chuva e vinda do sol e outros que continham na música.

Na música do sapo as crianças permaneceram ainda sentadas na roda, com as pernas estendidas. As crianças imitavam os gestos da música, ressaltando o pé como parte principal, todas as vezes que a canção dizia que o sapo não lava o pé, as crianças estendiam as mãos e tentavam tocar os pés. A música tinha as vogais alteradas, e as crianças demonstraram compreender a mudança e se divertiram tentando acompanhar: “O sapo não lava o pé...”; “A sapa não lava a pá...” e assim

sucessivamente com todas as vogais. Misturar ritmo, bicho e vogais parece ter dinamizado e alegrando as crianças durante a prática. Segue a fotografia com as crianças imitando os movimentos citados na música do sapo.

Fotografia 31: Imitação da música do sapo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na música da “Galinha pintadinha” as crianças ainda permaneceram sentadas na roda. Ficaram exaltadas ao ver o brinquedo da galinha pintadinha complementando os gestos da canção. As crianças demonstraram já conhecer a música, acompanharam o ritmo e os gestos que surgiram. Imitavam a galinha e suas asas, o seu gavião e observavam atentamente os meus gestos para tentar fazer igual. Demonstraram um nível de atenção e ritmo adequado diante da tarefa.

Na música do “Caranguejo não é peixe” as crianças permaneceram em pé e na roda para favorecer os gestos e movimentos do corpo. Rapidamente, compreenderam os gestos e movimentos a serem realizados diante da música, batiam as palmas, batem forte os pés no chão e giravam o corpo no momento solicitado. As crianças demonstravam ritmo e alegria na execução dessa dança, apresentados na fotografia seguinte.

Fotografia 32: Imitação dos movimentos da música do caranguejo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na música do coelhinho as crianças continuaram em pé na roda, facilitando os gestos e movimentos solicitados na música. As crianças ficaram atentas aos meus movimentos para realizar de forma parecida. Tocavam os olhos, os braços e imitavam os movimentos de pular para frente e para trás, ficando com os braços bem fechados e as mãos juntas e estendidas para baixo em posição de coelhinhos. Muitas crianças aguardavam o movimento da pesquisadora para realizar a ação, outras já imitavam de acordo com os dizeres da música e com o que seu próprio corpo queria. As crianças demonstraram atenção, ritmo, coordenação e alegria diante da dinâmica dos movimentos, demonstrados na fotografia a seguir.

Fotografia 33: Imitação dos movimentos da música do coelhinho



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na dinâmica dos espelhos as crianças voltaram a sentar na roda e foram solicitadas a olhar dentro da caixa, que continha um espelho. As crianças deveriam se olhar no espelho e dizer o que estavam vendo, questões emocionais. Algumas sorriam da própria imagem e diziam estar felizes. Outra criança abaixou o rosto, tapou as mãos e não disse nada, demonstrando ficar constrangida e tímida diante de sua imagem. Algumas crianças diziam estar com raiva, mas sorriam diante da imagem, elas se confundiam em relação às emoções. A professora pediu para se ver e fez uma cara zangada, e depois sorriu, entrando no jogo da brincadeira das emoções. Na fotografia que se segue, apresento a criança que se retraiu ao se ver diante do espelho e na sequência a menina que se contentou em ver a própria imagem.

Fotografia 34: Criança retraída diante da própria imagem



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fotografia 35: A criança se olhando no espelho



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na sequência das brincadeiras ligadas às emoções, cada criança retirava de dentro da caixa uma figura de uma criança ou bebê com algumas emoções: alegria, choro, raiva, vergonha, tristeza. Após todos terem pegado uma das emoções, cada criança pôde mostrar a figura e expor qual emoção continha naquela figura, além disso as crianças diziam como eram as características da figura, cabelo, se era menino, menina, bebê, dentre outras. As crianças ficaram ansiosas para chegar a sua vez de mostrar a figura. Elas demonstraram interesse e motivação pelas emoções, citando as emoções do filme “Divertida Mente”, e associaram a minha atividade às suas lembranças referentes ao filme que já haviam assistido. Em seguida, passamos a desenhar as figuras das emoções no balão. Cada criança recebeu um balão, onde poderiam tentar desenhar a emoção da sua figura no balão usando um pincel. As crianças se concentraram bastante, e algumas tentavam desenhar rigorosamente a imagem vista na figura, outras colocavam apenas um sorriso e os olhos, mas compreenderam a intenção da atividade. Ao final cada uma mostrou seu balão com a imagem e em seguida puderam jogar as emoções para o alto e trocar essas emoções por meio dos balões. As crianças brincaram por um período com os balões, jogavam para cima, chutavam, jogavam um para o outro e se divertiam. Algumas ficaram tão alegres com o balão que até perguntaram: tia, vou poder levar o balão para a minha casa?

Fotografia 36: Material produzido pela pesquisadora: Emoções



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fotografia 37: Crianças desenhando as emoções nos balões



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fotografia 38: Desenho das emoções: feliz



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A pesquisadora preferiu não interromper a relação prazerosa das crianças com os balões e questionar qual brincadeira desejavam repetir; deixei que brincassem livres pela sala de referência, estabelecendo relações com os espaços, o objeto e as demais crianças.

Fotografia 39: Brincadeira livre com os balões



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao final, na roda de conversa, algumas crianças se disponibilizaram a falar sobre as vivências. A criança R.M. disse que gostou do balão e do coelhinho da páscoa, disse ainda que gostou muito das emoções da raiva; alegria, “nojinho”, tédio e da nostalgia, enquanto ele falava jogava o balão para cima e dava pequenos pulos, como se estivesse muito feliz. A criança V.M. gostou da Dona Aranha, ela disse que gosta muito dela, e que gostou da Dona Aranha e do balão. A criança L.M. disse que gostou do “morto-vivo”, além disso gostou das brincadeiras e gostou muito do balão. As crianças demonstram gostar muito de brincadeiras rítmicas. Demonstraram-se surpresas com as experiências sobre as emoções, tiveram muito interesse em participar e expressar o conhecimento sobre o tema. Na fotografia, a pesquisadora apresenta as crianças levantando a mão para participar das falas sobre as brincadeiras.

Fotografia 40: Roda de conversa



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Diante da participação, da expressividade corporal, das falas e do envolvimento das crianças, pode-se dizer que os objetivos foram alcançados. Ocorreram a valorização das linguagens, dos sentimentos, dos ritmos e das vivências corporais diversificadas a partir das brincadeiras.

4.4 QUESTIONÁRIO: APLICAÇÃO E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

A aplicação dos questionários ocorreu na sala de coordenação pedagógica da escola, local onde os professores se reúnem para planejar a organização do trabalho pedagógico, participar de reuniões e realização de cursos. O questionário foi aplicado para duas professoras no dia 01/10/2024 (terça-feira) e para as outras duas no dia 02/10/2024 (quarta-feira), devido ao fato de algumas professoras estarem ausentes em coordenação por fazer curso de formação pedagógica fora da escola ou em consulta médica. No dia 01/10/2024, responderam ao questionário a professora Margareth e a professora Nena, assim chamadas para esse momento. No dia

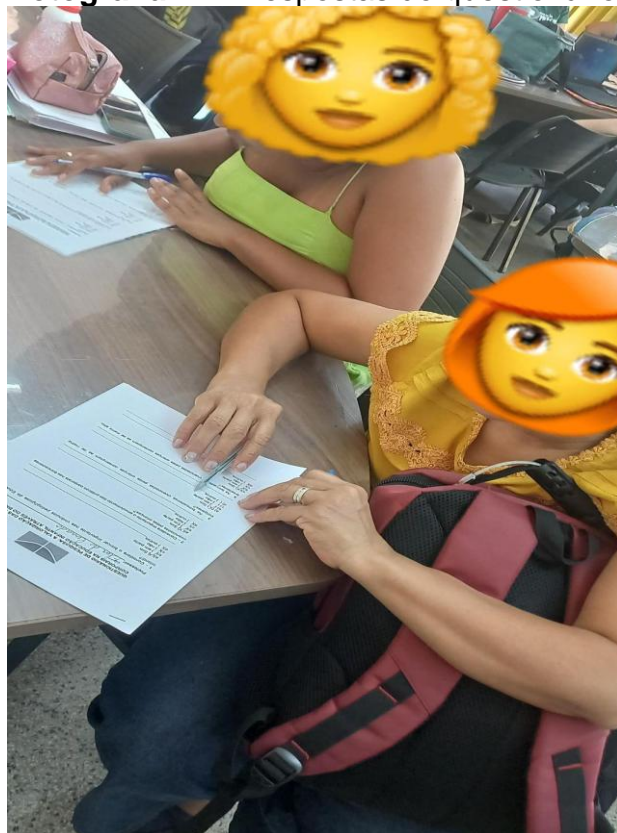
02/10/2024 responderam ao questionário a professora Luz do sol e a professora Flor do cerrado, assim denominadas para esse momento. Seguem as fotografias das professoras participantes das respostas do questionário.

Fotografia 41: Respostas dos questionários



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fotografia: 42: Respostas do questionário



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Os questionários foram aplicados em horário de coordenação pedagógica das professoras, no período vespertino, turno contrário à regência. As professoras foram orientadas a utilizar um nome fantasia ou um apelido, para evitar a exposição diante de suas respostas. Além disso, foram passadas informações sobre o preenchimento do questionário, das opções de cada letra a ser marcada, sobre a possibilidade de inferir ou expor de forma mais detalhada sobre os temas em cada questão na opção da letra “D”, nessa parte as professoras têm um campo aberto, caso seja necessário explicar sobre os assuntos ligados ao contexto da pesquisa e das questões em específico. A pesquisadora entregou a cada uma os questionários a serem preenchidos e realizei a leitura de todas as questões, colocando-se à disposição para sanar qualquer dúvida. A pesquisadora expôs ainda sobre a relevância da pesquisa, realizou agradecimentos pela participação de todas, deixando o tempo aberto para que ficassem tranquilas no preenchimento de cada questão.

O questionário apresenta as questões de acordo com o padrão a seguir: 1- Considera o brincar importante nas vivências pedagógicas da Educação Infantil?

- a) () Sim
- b) () em parte

c) () não

d) () outros _____

As demais perguntas são: 2 – Considera importante o envolvimento das práticas corporais nas brincadeiras vivenciadas pelas crianças? 3 - As brincadeiras vivenciadas pelas crianças contemplam as de matriz dos povos originários? 4 - As brincadeiras vivenciadas pelas crianças contemplam as de matriz afro-brasileiras? 5 - As brincadeiras vivenciadas pelas crianças contemplam brincadeiras populares? 6 - As crianças participam da escolha das brincadeiras e da avaliação de suas vivências? 7 - Os espaços, recursos materiais e apoio pedagógico são adequados para a efetivação do brincar na Educação Infantil? 8 - Considera as brincadeiras relevantes na inclusão das crianças?

As duas primeiras professoras ao responder o questionário utilizaram um tempo de quinze (15) minutos, desde a minha orientação inicial até o final das respostas, das 13h35m às 13h50m. As professoras que responderam no dia seguinte utilizaram um tempo de dez (10) minutos desde a minha orientação inicial até o final das respostas, das 14h10m às 14h20m.

Nas respostas da questão número 01, onde se questiona a importância do brincar nas vivências pedagógicas da Educação Infantil, todas as professoras marcaram a letra “a” (sim), confirmando ser relevante essa prática nesse contexto. No campo aberto da letra “d”, nenhuma inferência foi registrada.

Na questão número 02, sobre a importância do envolvimento das práticas corporais nas brincadeiras vivenciadas pelas crianças, todas as professoras marcaram a letra “a” (sim), ressaltando considerar relevante a valorização das práticas corporais na Educação Infantil. No campo aberto da letra “d”, nenhuma opinião foi registrada por parte das professoras.

No preenchimento da questão número 03, na qual se questiona se as brincadeiras vivenciadas pelas crianças contemplam as de matriz dos povos originários, as professoras Flor do Cerrado; Luz do Sol e Margareth marcaram a letra “a” (sim), e a professora Nena marcou a letra “b” (em parte). A maioria das professoras relatou proporcionar brincadeiras de matriz dos povos originários para as crianças. A professora Flor do cerrado citou a peteca na letra “d” (campo aberto da questão), como

exemplo de brincadeira de matriz dos povos originários vivenciada pelas crianças nas suas experiências.

Nas respostas da questão de número 04, onde se questiona se as brincadeiras vivenciadas pelas crianças contemplam as de matriz afro-brasileiras, as professoras responderam a letra “a” (sim), confirmando que nas vivências as crianças participam de brincadeiras com essa temática. A professora Flor do Cerrado citou na letra “d” (campo com parte aberta) a capoeira como exemplo da cultura afro-brasileira, não deixando claro se utiliza essa prática em seus planos de vivências ou se apenas cita como exemplo de uma prática afro-brasileira possível de ser experienciada na Educação Infantil.

No preenchimento da questão 05, onde se questiona se as brincadeiras vivenciadas pelas crianças contemplam as populares, as professoras Nena, Luz do Sol e Flor do Cerrado responderam a letra “a” (sim), e a professora Margareth respondeu a letra “b” (em parte). Sendo assim, a maioria enfatizou que as brincadeiras populares são contempladas nas vivências da Educação Infantil. Nenhuma das professoras inferiu comentários na letra “d” (campo aberto) sobre essa questão.

Na questão de número 06, onde se questiona sobre a participação das crianças na escolha e na avaliação das vivências, as professoras Luz do Sol e Flor do Cerrado responderam a letra “a” (sim), a professora Margareth respondeu a letra “b” (em parte) e a professora Nena respondeu a letra “c” (não). Nessa questão não houve unanimidade nas respostas, já que apenas duas professoras confirmaram a valorização da escuta das crianças e o respeito ao direito de participação no processo de planejamento das vivências e da avaliação dessas práticas. Nenhuma professora opinou na letra “d” (campo aberto) sobre essa temática.

Nas respostas da questão de número 07, que questiona sobre os espaços, recursos materiais e apoio pedagógico, se são adequados para a efetivação do brincar na Educação Infantil, somente a professora Nena respondeu a letra “a” (sim), as demais professoras responderam a letra “b” (em parte). A maioria das professoras considera que não é suficientemente adequada a viabilização dos espaços, recursos e apoio pedagógico para a efetivação do brincar nas vivências da Educação Infantil. Nenhuma professora opinou no campo da letra “d”, não inferindo detalhes sobre essa temática.

Na questão de número 08, onde se questiona sobre a relevância das brincadeiras na inclusão das crianças, as professoras Flor do Cerrado, Margareth e

Nena marcaram a letra “a” (sim), ressaltando que consideram importante a viabilização das brincadeiras em uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil. A professora Luz do Sol marcou a letra “b”, considerando apenas em parte essa relevância. Nenhuma das professoras respondeu a letra “d” (campo aberto), não deixando detalhes sobre a temática da questão.

Diante das respostas das professoras ao questionário, sobretudo de alguns pensamentos divergentes entre as partes, infere-se que essas respostas podem ser influenciadas pela questão da formação de cada uma, dos conhecimentos inerentes aos currículos, aos direitos das crianças e à Educação Infantil.

As professoras reconhecem a importância do brincar, ainda que acreditem ser insuficientes o aparato material, espacial e pedagógico diante das necessidades das vivências na escola. Demonstram valorizar as brincadeiras culturais de matrizes dos povos originários e afro-brasileiras no contexto das respostas, porém nas minhas observações não presenciei essas temáticas no contexto das vivências pedagógicas. Quanto às divergências nas respostas sobre a relevância das brincadeiras na inclusão das crianças, volto a ressaltar que a formação e a visão de mundo podem ter influenciado nas respostas também dessa temática.

A divergência das respostas na questão do direito das crianças de escolha das vivências, brincadeiras e a participação no processo de avaliação enfatiza a falta de conhecimento dos currículos e documentos que norteiam a Educação infantil, podendo assim reduzir a valorização das vivências corporais e das brincadeiras na Educação Infantil e negligenciar o direito de voz das crianças nesse contexto.

A aplicação do questionário não esclarece tudo, mas fez-se valer pelo respeito de se ouvir as vozes das professoras ativas no primeiro período da Educação Infantil da escola. As professoras demonstraram satisfação e respeito ao momento das respostas do questionário, onde puderam expressar seus pensamentos, sem julgamentos e ainda refletir sobre questões que envolvem o contexto onde estão atuando.

CAPÍTULO V

5 DISCUSSÃO

A pesquisa é um labor artesanal que segue um determinado ritmo, se realiza através de conceitos, métodos e técnicas. Esse ritmo se denomina de ciclo da pesquisa, um processo em espiral que começa com um problema ou pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas indagações (Minayo, 2002, p. 26).

Diante da triangulação da fundamentação teórica, dos registros da pesquisa de campo e das questões emergentes no contexto da pesquisa, pode-se apresentar algumas inferências, responder algumas questões e deixar ainda algumas indagações.

A partir do referencial teórico pode-se considerar que as realidades das crianças são diversas, e que o contexto social e as suas relações influenciam nas expressões e brincadeiras vivenciadas na escola. Nesse sentido, Priori (2010) diz que as realidades das crianças brasileiras são muitas, as crianças estão em todas as localidades, como escolas, ruas, praças, praias, vivenciando as mais diversas formas de comunicação e interação, nem sempre seguras e positivas ao seu processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, pode-se citar algumas realidades a partir das análises de campo realizadas por meio da pesquisa e promover uma discussão inerente às questões que emergem nesse contexto. Sendo assim, a partir do brincar torna-se possível realizar uma análise dos processos históricos dos modos de pensar e agir (Tunes; Tunes, 2001).

A partir da pesquisa de campo emergem questões a serem refletidas no contexto educacional. As temáticas já se iniciam desde o momento de colher as autorizações para a realização da pesquisa. Teve família que relatou estar insegura quanto à pesquisa com a criança, considerando que poderiam haver conteúdos impróprios nas músicas, ou até mesmo homens pelados dançando dentro da escola. Diante dessa questão pode-se pensar em como se dá a visão da comunidade em relação à escola, ou que essas opiniões infundadas sobre os conteúdos vivenciados nas práticas pedagógicas podem ter sido influenciadas pela mídia, ou pela polarização das últimas campanhas políticas no Brasil.

Pode-se ressaltar também o caso de uma criança afastada para tratamento de saúde, ficando fora das atividades na escola. Os relatos da professora são de que a criança recebe algumas atividades para realizar em casa, porém não tem tido retorno

da mãe em relação a essas atividades. Infere-se que a criança não esteja sendo incluída nas práticas pedagógicas de forma adequada, ou por estar em situação complexa da própria saúde ou por um mecanismo falho de comunicação e apoio junto à família. Para tanto, a criança fica fora das relações e interações proporcionadas de forma pedagógica no contexto da escola. Resgatando no referencial teórico as ideias de Vigotski (2022), parte-se do princípio de que a Educação deve se basear em uma perspectiva coletiva, colaborando assim para o desenvolvimento das funções superiores e da personalidade da criança. As relações sociais e coletivas são o ponto de apoio essencial à toda pedagogia das crianças. Sendo assim, nesse caso citado sobre a criança que se encontra em tratamento, a perspectiva inclusiva não ocorre de maneira eficaz, porém se respeita o momento em que a família está lidando com a situação e com a indicação médica. Surge, assim, a questão: a escola sabe lidar com essas demandas de uma forma inclusiva? O brincar pode ser viabilizado nesses casos, de que forma podem ocorrer as possíveis interações entre essas crianças?

Dentre as questões que emergem no contexto das observações, apresenta-se a situação das famílias de pais separados, crianças que chegam apresentando sofrimento emocional, choram durante algum período ao chegar e se despedir do pai ou da mãe, desejam voltar para casa e ficar com os pais, algumas alegam que ficam separadas durante a semana, pelo fato de os pais estarem vivendo esse momento de separação entre o casal. Percebe-se que a questão afetiva familiar influencia diretamente no comportamento e nas práticas pedagógicas das crianças. A criança demonstra retrair o corpo, chora, apresenta pouco desejo de se movimentar, brincar, permanece por um tempo maior nesse processo de reclusão. Estabelecendo um contraponto com a parte teórica da pesquisa, pode-se dizer que as brincadeiras são fundamentais, sobretudo no momento em que a criança tem de se separar da família para entrar na escola. Algumas vezes o choro e o medo dão espaço aos sorrisos diante do acolhimento e das brincadeiras. Dada a oportunidade de brincar, a criança expressa sua cultura, sua história e ao representar papéis consegue apresentar a noção de lugar do outro, no momento em que tem de decidir as ações, estabelece relações, cria e amplia aspectos da imaginação (Aguiar; Pulino, 2023). A professora de referência é observadora a essas problemáticas, informa-se com as famílias, acolhe a todas as crianças e respeita cada momento, inicia as vivências com brincadeiras livres, distribui brinquedos, e a criança vai aos poucos se abrindo para as vivências. Nessa perspectiva, pode-se inferir que as intervenções apresentam uma

perspectiva inclusiva, e os corpos são respeitados em seus momentos e emoções diversas.

A Região Administrativa de São Sebastião acolhe diversas famílias oriundas de outros países. A turma do primeiro período, na qual foi realizada a pesquisa, contempla uma criança oriunda de outro país. Nas observações dos comportamentos e relações dessa criança pude ver que é uma criança com o corpo mais retraído, com poucas falas expressas durante as vivências. No momento da atividade do espelho, ela se retraiu diante da própria imagem abaixando a cabeça e tampando o rosto com as mãos. Diante disso, pode-se considerar que vir de uma família de imigrantes impacta nos comportamentos, relações e vivências da criança? Os corpos são respeitados e incluídos diante de suas identidades e diversidades nas relações das escolas das infâncias? Seria apenas uma situação isolada, sem ter nenhuma relação com a identidade dos imigrantes? Ficam ainda algumas dessas questões complexas permeando o campo da Educação Infantil.

Em uma perspectiva de valorização das culturas e do respeito a toda essa diversidade, o Currículo em Movimento (DF, 2018) apresenta que: a organização pedagógica da Educação Infantil deve proporcionar momentos em que a criança tenha voz, rodas de conversa, ficar atento à identificação das possíveis questões que emergem da cultura das crianças. Sendo assim, as crianças quilombolas, indígenas, do campo e demais casos convivem de uma maneira natural em diversos espaços. Cabe à escola que recebe essa diversidade respeitar essas culturas, suas histórias, suas comunidades, suas origens e tradições, valorizando essas experiências e viabilizando espaços e tempos em que todos possam trocar, a partir das relações, esses saberes. Dessa forma, tornou-se muito válido e inclusiva a aplicação da unidade didática em que foram diversificadas as formas, os tempos e espaços da viabilização do brincar e do respeito às diversas formas de manifestações corporais, verbais, emocionais e culturais com as crianças.

Essas manifestações culturais e corporais apresentadas pelas crianças nas vivências mostram uma das questões que emergem nas problemáticas das relações de gênero. Percebe-se desde a infância que as crianças resgatam as suas observações do mundo adulto e apresentam este comportamento em suas brincadeiras, até mesmo “recriando” novas possibilidades. Isso se confirma por meio do referencial teórico a partir das citações de Martinez (2020); Tunes e Tunes (2001); Currículo em Movimento (SEEDF, 2018), todas essas referências apresentam uma

perspectiva histórica e cultural mostrando que ninguém nasce sabendo brincar, a brincadeira emerge a partir da convivência social e das relações. Essa proposta histórica e cultural ganha ênfase no fantástico mundo da imaginação, do faz-de-conta, e vai se modificando ao longo de cada história, de acordo com os contextos culturais em que as crianças vão se inserindo.

Nas minhas observações diante das vivências pedagógicas do brincar livre, seja na sala de referência ou no parquinho, percebe-se que as crianças escolhem brincadeiras as quais só brincam meninos, como no caso do futsal, e, quando a única menina que quer brincar manifesta essa vontade ela fica isolada dentro do gol ou encostada na parede como se não pudesse adentrar na brincadeira; há também brincadeiras que somente as meninas brincam, como disputar as bonecas, ninar, dar de mamar, trocar as vestimentas e ainda brincadeira com as pequenas vassouras; aqui também somente as meninas pegam esse brinquedo e varrem a sala. A professora não determinou nada disso, as crianças se dividiram assim, como se isso já viesse pré-determinado como um padrão social vivenciado por elas em suas relações.

As crianças constroem suas representações através de pontos convergentes com a cultura adulta que as rodeia, podendo ainda apresentar diversos significados, sobretudo para os corpos femininos. A partir dessas questões surgem alguns questionamentos, tais como: Como os corpos femininos têm sido representados pelas crianças? E ainda, como estas representações vêm sendo produzidas? A autora responde em sua pesquisa que as representações sociais das crianças sobre os corpos femininos, ainda que conservadoras, não são estanques, são uma geração de conflitos e se encontram em um processo contínuo de construção (Gregório, 2014). Pode-se ainda ampliar os questionamentos citados pela autora acima, indagando: Qual a importância da representação corporal pelas crianças no processo de autoimagem, gênero e inclusão?

Portanto, são válidas as expressões, sobretudo corporais, nas escolas das infâncias, respeitando a perspectiva inclusiva de gênero, podendo promover a oportunidade de apropriação e evolução cultural.

As respostas das crianças por meio do brincar livre mostram o resgate do mundo que as cerca socialmente e reafirmam o referencial teórico em uma perspectiva histórica e cultural, na qual as práticas corporais e expressões das crianças não são inatas, são resultado das relações apropriadas em contextos diversos. O que se

emerge a partir das práticas corporais e das relações pode construir uma nova perspectiva cultural para as infâncias.

Diante dos objetivos específicos de se identificar a diversificação das brincadeiras e das práticas corporais presentes na Educação Infantil e a identificação dos espaços e tempos em que as crianças se movimentam e brincam na escola considera-se que as crianças passam por volta de 25 minutos iniciais das vivências brincando livremente com alguns brinquedos escolhidos por eles, e desenhando livremente no quadro, passam por volta de 30 minutos brincando livremente no parquinho da escola, local com maior espaço para as práticas corporais. Contabilizam-se ainda por volta de 20 minutos entre as trocas de tarefas e nos momentos finais de sua permanência na escola, quando elas conseguem se movimentar livremente e até brincar umas com as outras. As crianças brincam livremente com seus corpos por volta de uma hora e quinze minutos (1h15m).

Diante do objetivo específico de se verificar e problematizar as condições, estratégias e intencionalidades pedagógicas e inclusivas do brincar nas vivências da Educação Infantil pode-se considerar então que em algumas vivências intencionalmente propostas pela professora, dentro da sala de referência, o brincar também acontece, orientado, como em músicas, dinâmicas, imitações e gestos corporais, geralmente isso ocorre em uma breve roda de acolhimento, que antecede atividades como verificar juntamente com as crianças os quadros de datas, dias da semana, clima, valores, esse momento dura por volta de 15 minutos. No tempo restante na sala de referência, ocorrem atividades, tarefas com folhinhas, nas quais as crianças permanecem sentadas na cadeira diante da mesinha, ou assistindo algum vídeo educativo. Ressaltando que a maioria dos brinquedos utilizados nos momentos iniciais das vivências foram trazidos e doados pela professora de referência. A contabilização das horas do brincar não é exata, são aproximadas, podendo haver variação nesses espaços e tempos.

Respondendo ao objetivo específico da pesquisa sobre os tempos e espaços do brincar, considera-se então que, esses espaços e tempos, sobretudo brincar livre, podem ser considerados insuficientes diante do tempo de cinco horas de permanência dentro da escola e de todas as outras possibilidades de espaços para tal. A escola possui vários espaços que podem diversificar o brincar e valorizar as práticas corporais, tais como: pátios cobertos e descobertos, inclusive com desenhos no piso: amarelinha, caracol, miniquadra de futebol (essas pequenas quadras estão

localizadas uma no fundo do parquinho e outra do lado de fora do parquinho). As pinturas no piso para brincadeiras estão nos pátios externos, uma do lado de fora do parquinho e outra do lado da sala de referência, no entanto esses espaços não foram usados pelas crianças durante o período em que a pesquisadora esteve na escola. Considerando as propostas da BNCC (Brasil, 2017), que ressaltam a importância da valorização dos corpos nas vivências e dos campos de experiência, da relevância de se diversificar as formas, os tempos e os espaços do brincar como direito de aprendizagem, pode-se inferir que há ainda muito o que transformar diante do observado na Educação Infantil.

Os corpos ainda sofrem uma forma de repressão por meio do sistema padrão de se sentar nas cadeiras da sala de referência por um longo período de tempo. Alguns pulsam em resistir, sentam sobre as pernas, se mexem muito, se levantam, sentam no chão, na demonstração de suas necessidades corporais de movimento, e de brincar. Brincam mesmo sem autorização, sem direção, brincam com seus lápis, com suas mochilas, com o colega, brincam na fila do lanche, no deslocamento para outro espaço. O corpo da criança não se permite em submissão, vê brinquedo e possibilidade de movimento em todos os espaços. Nessa perspectiva, corrobora-se com a citação no referencial teórico desta pesquisa que diz sobre a urgência de se desemparedar as crianças e lhes oferecer experiências que valorizem os corpos, respeitando, promovendo movimentos expressivos e vivências ricas em apropriação cultural, não permitindo a opressão desses corpos a partir do controle e do impedimento (Aguiar e Miranda, 2023).

Quanto às análises das respostas das professoras ao questionário da pesquisa, pode-se inferir que não há uma clara definição do conhecimento e formação das professoras em relação à relevância do brincar, da valorização dos espaços e das práticas corporais na Educação Infantil. Diante das observações das vivências pela pesquisadora e das respostas preenchidas pelas professoras no questionário, pode-se considerar que ocorre a necessidade de mais estudos e pesquisas nas escolas das infâncias inerentes à formação dos professores, à formação continuada e às reais especificidades para a atuação nesta etapa da Educação Básica, nesse caso, a Educação Infantil. Nessa perspectiva, foi muito válida a realização do questionário, visto que as professoras envolvidas se sentiram valorizadas e incluídas ao serem ouvidas dentro da escola, podendo ainda ampliar o conhecimento diante das reflexões feitas diante das questões apresentadas.

Nos relatos de crianças da turma pesquisada, a maioria diz que aprecia a corrida com o corpo livre, sugerindo que nesse momento a liberdade de expressão reprimida por longas horas é exteriorizada. As crianças também demonstram apreciar os ritmos, seus corpos reagem rapidamente aos que lhes são assimilados com sua cultura, como em específico o caso da capoeira, resgate da cultura afro-brasileira aplicada nas vivências da unidade didática da pesquisa. As crianças, de certa forma, se sentem representadas e reagem ao som com palmas ritmadas e confiança na coordenação dos movimentos. Proporcionar vivências com objetivos de respeito à cultura, história e diversidade das crianças promove uma forma de ouvir seus corpos em uma perspectiva inclusiva. Sendo assim, pode-se considerar que o brincar contribui para a valorização das práticas corporais e inclusivas das crianças na escola.

O brincar, planejado e orientado em uma perspectiva inclusiva, respeita a diversidade, quebra padrões negativos, proporciona relações entre o eu, o outro e os objetos, é quando os corpos de meninos e meninas brincam da mesma prática, interagem, fazem trocas, apresentam-se novas expressões e produzem novas possibilidades culturais e inclusivas. E possibilitar o brincar livre facilita a expressão genuína do que pulsa dentro dos corpos culturalmente e socialmente construídos.

À escola cabe viabilizar os espaços, tempos e maneiras de permitir a escrita de mundo a partir das vivências culturais, corporais, das experiências por meio das brincadeiras. Dessa forma, a aplicação da unidade didática em que se valoriza as práticas corporais em diferentes formas e espaços permite aliar essas experiências corporais pré-existentes das crianças a novas possibilidades de comunicação do corpo e recriação cultural pelas brincadeiras.

CAPÍTULO VI

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Romeu Gomes, a conclusão de uma pesquisa deve ser elaborada de maneira provisória, considerando que na ciência as afirmações podem superar conclusões prévias e elas podem ser superadas por outras afirmações futuras (Minayo, 2002).

Nessa perspectiva, foi fundamental promover uma análise que não seja totalmente conclusiva inerente à viabilização dos direitos da criança, sobretudo o brincar, verificando as possibilidades e formas de mecanismos das vivências expressivas e corporais nos ambientes da escola. E, a partir dessas análises,

possibilitar novas inferências, indagações e proposições em direção ao enriquecimento científico educacional.

A realização da pesquisa, como não poderia deixar de citar, encontra barreiras e desafios que dificultam, em parte, o processo de busca, análise e conclusão. Dentre os desafios que limitam algumas questões da pesquisa estão a questão do tempo que tive para concluir a pesquisa e o mestrado. Esse é sem dúvida o maior desafio enfrentado diante de todas as demandas que propõe uma pesquisa de qualidade. O tempo para realizar um levantamento de qualidade para a fundamentação teórica, para a pesquisa de campo e para a análise das informações é consideravelmente curto. Além do tempo, pode-se citar ainda a questão de alguns familiares não compreenderem ou não se interessarem por autorizar a participação das crianças na pesquisa, o que não impediu a participação dessas crianças nas brincadeiras, mas na inserção delas nos dados, nas falas e informações para análises.

Dentre os limites encontrados na pesquisa de campo pode-se considerar ainda a dificuldade da pesquisadora se inserir no ambiente escolar juntamente com as crianças, no momento inicial que seria apenas de observação e tentar não interferir na rotina da professora com eles, uma vez que as crianças ficam envolvidas e querem a atenção e a participação de todos à sua volta. A pesquisadora permaneceu, nesses momentos iniciais, procedendo anotações e em alguns momentos, quando era citada pela professora, participava de alguma forma, indo aos poucos se comunicando com as crianças, interagindo e implementando o vínculo necessário para o momento da aplicação da unidade didática.

Mergulhar no mundo da criança, silenciar para ouvir, estabelecer um olhar sensível e ao mesmo tempo crítico pode também ser considerado um desafio para uma professora (pesquisadora) que se vê diante de um ambiente onde anteriormente promovia planejamento e orientação do trabalho pedagógico. Ouvir as crianças e seus corpos, observar os ambientes, espaços e o trabalho pedagógico das professoras é, sem dúvida, um momento superior e enriquecedor para quem realiza a pesquisa.

Ainda sobre os desafios encontrados na pesquisa, um dos fatores que dificultou foi a disposição das crianças diante das brincadeiras mais dinâmicas, já que a aplicação das vivências da unidade didática ocorreu durante alguns dias de clima muito seco. O Distrito Federal, no mês de setembro, apresenta costumeiramente uma baixa considerável na umidade do ar, em alguns momentos as crianças se sentiam muito fatigadas e com muita sede, isso atrasou um pouco a finalização da aplicação

da unidade didática, necessitando interromper alguns dias diante da demanda climática. Diante dessa problemática, somam-se as ideias de Vigotski (2008) de que nem sempre a brincadeira pode ser considerada positiva e prazerosa para a criança, podendo assim considerar que outras atividades poderiam lhes trazer mais satisfação diante da situação. No caso das ideias de Vigotski (2008) refere-se ao psiquismo e no caso da situação durante a pesquisa refere-se ao desgaste físico diante das questões climáticas.

Foi possível perceber diante das observações que a maioria das crianças são interessadas em tudo que ocorre à sua volta, são participativas, apresentam uma boa compreensão diante das vivências propostas pela professora. A maioria demonstra se perceber como sujeitos pertencentes a uma família, a uma escola, compreendem as partes corporais e a autoimagem. Possuem habilidades motoras básicas como marcha, autonomia nos deslocamentos e autocuidado, sobe, desce, corre, pula, dança e brinca, apreciam o movimento corporal nos espaços da escola. Demonstraram compreensão diante das vivências com elementos da natureza, expressaram falas sobre temas como as diferenças, deficiência física e respeito, aparentaram ter uma bagagem social sobre as temáticas vivenciadas na escola. Infere-se, então, que as crianças apresentam visões e conceitos sob alguma influência das vivências por meio das interações com outros adultos, em ambientes diversos, sobretudo, influência da mídia, e demonstram compreender e caminhar em direção a uma perspectiva inclusiva diante das relações.

O planejamento e a aplicação das vivências da unidade didática foram imprescindíveis para compreender os espaços e as possibilidades de exploração do corpo por meio das brincadeiras. Nesse momento também se apresentaram novos desafios: o nível de compreensão das crianças inerente às brincadeiras apresentadas e forma como desejava que fossem realizadas e o número de crianças na turma, composta por trinta, com apenas uma criança afastada para tratamento de saúde, podendo assim considerar esse número alto para uma turma de 1º período da Educação Infantil. O governo do Distrito Federal, por meio da estratégia de matrícula, apresenta os quadros de formação das turmas para a Educação Infantil, atendimento em Jornada de 5 horas, citando que, nas turmas de pré-escola, Crianças Pequenas I (1º Período), 4 anos completos ou a completar até 31/03/2025, na área urbana, as turmas devem conter o mínimo de 20 e o máximo de 28 estudantes. Quanto às Crianças Pequenas II (2º Período), 5 anos completos ou a completar até 31/03/2025,

na área urbana, as turmas devem conter o mínimo de 24 e o máximo de 28 crianças (SEEDF, 2024). Sendo assim, a turma em que foi realizada a pesquisa está com o número de crianças maior do que o sugerido na estratégia prevista, dificultando a qualidade do trabalho pedagógico. A estratégia de matrícula se utiliza da permissão de 10% a mais para poder matricular o número máximo de crianças por turma, podendo, nesse caso, a turma do 1º período permanecer com 30 crianças. Fica claro que não ocorre o respeito e o interesse em preservar a qualidade pedagógica diante das medidas da estratégia de matrícula em relação ao quantitativo de crianças.

Considera-se, então, que o desafio de ter uma turma com um alto número de crianças pequenas pode também ser um fator limitante para que a professora de referência atenda às propostas da BNCC que ressaltam que os corpos não podem permanecer como objeto de submissão e que os ambientes, espaços e maneiras de promover as aprendizagens e o brincar devem ser diversificados (Brasil, 2017).

Apresenta-se ainda a questão de a pesquisadora ter de aplicar as brincadeiras e ao mesmo tempo precisar se preocupar com o registro das imagens e com as anotações no diário de campo, esse com uma riqueza de detalhes necessária para a posterior análise das informações. O registro das imagens, na maior parte do tempo, foi feito pela professora, que foi de suma importância como apoio nesses momentos. Em alguns momentos a pesquisadora teve que ouvir as crianças, seus relatos sobre as brincadeiras, e gravar alguns áudios para posteriores análises.

A aplicação da Unidade Didática com as vivências lúdicas resultou no produto educacional que será de grande valia para interessados da área, sendo possível sua utilização na Educação Infantil, podendo ser adaptado a cada realidade institucional.

A pesquisa teve como objetivo geral a compreensão das possibilidades do brincar e da valorização das práticas corporais em uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil, tendo como proposta de aplicação pedagógica da Unidade Didática: conjunto de brincadeiras que se alia aos objetivos da pesquisa fomentando a valorização das práticas corporais por meio do brincar na Educação Infantil. Dessa forma, foram elaboradas as vivências que por seguinte foram aplicadas com as crianças, baseadas no campo de experiências “corpo, gestos e movimentos”, visando aos objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) citados pela BNCC (Brasil, 2017). As vivências não se restringem apenas ao campo de experiências, mas também às experiências da pesquisadora e ao embasamento teórico necessário ao planejamento. Para tanto, as

brincadeiras elaboradas e aplicadas na turma do 1º período da Educação Infantil visam à ampliação e diversificação das expressões corporais e culturais por meio do brincar, permitindo os movimentos, gestos e emoções em diferentes espaços, tempos e dinâmicas, atendendo às propostas curriculares e respeitando os direitos da criança em uma perspectiva inclusiva dentro da escola. Assim, pode-se considerar então que os objetivos foram atingidos a partir da diversificação do brincar utilizando diversos ambientes, formas de manifestação cultural e corporal, respeitando ainda a perspectiva inclusiva por meio do respeito à diversidade social e cultural, às falas das crianças, às suas escolhas e às contribuições para o processo de avaliação e de análise dessa pesquisa.

A pesquisa trouxe contribuições diante das reflexões geradas pela pesquisadora a partir das observações, questionários, falas, desenhos, imagens e expressões das crianças. No decorrer do processo de observação e aplicação das brincadeiras fica claro que é de suma importância expandir os corpos por meio das brincadeiras, dos tempos e espaços, permitir as práticas corporais é deixar que as expressões culturais se apresentem, respeitando o processo social, histórico e inclusivo das crianças. Permitir a expressão da cultura das crianças por meio do brincar é ouvir o que seus corpos vivenciam nas suas interações com o mundo e assegurar a possibilidade de novas apropriações culturais.

A partir da observação dos desenhos feitos pelas crianças sobre seus corpos, na maioria das vezes se desenhando juntos uns com os outros, por meio das práticas corporais vivenciadas nas brincadeiras, das falas dessas crianças, pode-se dizer que a maioria delas demonstra se enxergar sempre dentro das relações e, sobretudo, expressa vivências relacionais pelas suas ações. Nesse sentido, as próprias crianças buscam uma perspectiva relacional e inclusiva dentro da escola, compreendendo a importância desse processo no seu desenvolvimento.

Assim sendo, a partir da pesquisa, das aplicações didáticas das vivências e dos questionários foi possível gerar reflexões, sobretudo, por parte dos professores da Educação Infantil inerentes às propostas pedagógicas, aos currículos e aos direitos das crianças nessa etapa da Educação Básica.

Se a criança é capaz de transformar espaços e objetos simples em grandes castelos por meio de seu imaginário dentro do brincar, à escola cabe viabilizar mecanismos de espaços, tempos, recursos e propostas pedagógicas para que seus corpos desenhem seus sonhos, ampliem sua imaginação e construam sua história a

partir da expressão da própria cultura. Garantir o direito de brincar, valorizando as práticas corporais das crianças em uma perspectiva inclusiva é revolucionário!

6.1 REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de Educação Infantil no Brasil**. Brasília : UNESCO, 2018.115 p. ISBN: 978-85-7652-225-6.

AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues Campos e PULINO; Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Relatos de Experiência. **“É língua de faz de conta”: relatos de uma professora, pesquisadora e mãe acerca do brincar**. Revista Com Censo #33. Volume 10. Número 2. Brasília, maio de 2023.

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares; LORENZINI, Ana Rita; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de; MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro de; MOREIRA, Evando Carlos; RAMOS, Glauco Nunes Souto (Org.). **Projeto político-pedagógico: Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381397/1/PPP-ProEF2022-01122022.pdf>. Acesso em 25 jan. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência**. Revista Com Censo#13. v.5. n.2. Brasília, maio de 2018. ISSN 2359-2494.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada - **Decreto-lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940** - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Fixa%20as%20bases%20da%20organiza%C3%A7%C3%A3o,adolesec%C3%A7%C3%A3o%20em%20todo%20o%20Pa%C3%ADs.&text=E%20%C3%80%20ADOLESC%C3%A7%C3%A3o%20e%20%C3%A0%20adolesc%C3%A7%C3%A3o,Art.,%C3%A0%20inf%C3%A2ncia%20e%20%C3%A0%20adolesc%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024**. Diário Oficial da União – seção 01. ISSN 1677-7042, N.º 56, quinta-feira, 21 mar. 2024. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=3&data=21/03/2024>. Acesso em: Abril de 2024.

BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola / coordenação-geral SEESP/MEC; Organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação Infantil. **Programa Primeira Infância na escola**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/primeira-infancia>. Acesso em: 02 abr. 2023. Portaria Mec n.º357/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Conselho Nacional de Secretária de Educação- CONSED. União Nacional dos dirigentes municipais de educação. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96. Redação dada pela Lei nº. 12.796, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96. Seção II, Educação Infantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: Novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília - jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, 11 DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: il.ISBN: 978-85-7783-048-01. Educação Infantil. 2. Proposta Pedagógica. I. Título. CDU 373.21.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume 01, Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006. v. 2; il.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il.

BRASIL. Presidência da República. **Adoção**. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. LEI Nº 3.133, DE 8 DE MAIO DE 1957. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3133.htm. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Código Criminal do Império do Brasil**. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei de 16 de dezembro de 1830. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Código dos Menores**. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto n.º 17.943 – A de 12 de outubro de 1927. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei do Ventre Livre**. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei de n.º 2040, de 28 de setembro de 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL, Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 50 p.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. O brincar e suas teorias. Organizadora: Tizuko Morchida Kishimoto. - São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CAMARGO, Daiana; FINCK, Silvia Christina Madrid. **Prática corporal inclusiva e ludicidade na Educação Infantil**: considerações sobre o professor e sua formação. Doi: 10.5212/OlharProfr.v.13i2.0012. Olhar de professor, Ponta Grossa, 13(2): 377-389, 2010. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: Abril de 2024.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. **Práticas inclusivas na Educação Infantil**: uma revisão integrativa de Literatura. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, e0231, p.707-724, 2021.

CRAEMER, Ute. O brincar na comunidade: uma comunidade se transforma com a arte lúdica. In: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do Brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 47-49. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Secretaria de Educação. Educação Infantil. 2.^a edição, Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Plano Distrital pela Primeira Infância**. Secretaria de Justiça e Cidadania. Primeira infância: comitê gestor intersectorial. 2.^a edição – 2023/2032.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Suporte Educacional. Diretoria Regional de Ensino de São Sebastião. **PPP - Projeto Político Pedagógico**. CAIC UNESCO, 2024.

EISENSTEIN, Evelyn; PFEIFFER, Luci; GAMA, Marcos Chaves; ESTEFENON, Susana; CAVALCANTI, Susy Santana. **Manual de Orientação: Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021)**. #Menos telas #mais saúde. Sociedade Brasileira de Pediatria. Colaboradores: Eduardo Jorge Custódio da Silva, Emmalie Ting, Cristiano Nabuco de Abreu, Alessandra Borelli, Luisa Adib Dino, Alexandre Barbosa, Rodrigo Nejm. Dezembro de 2019.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Textos de psicologia. Tradução de Álvaro Cabral. - 2.^a ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. Título original: Psicologia igri. Bibliografia. ISBN 978-85-7827-204-3.

FARIAS, Mayrhon; WIGGERS, Ingrid Dittich. **Cotidiano e Práticas Corporais Infantis: o lúdico e a violência em cena**. Motrivivência v. 27, n. 45, p. 58-73, setembro/2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p58>. Acesso em: Março de 2024.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. **Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita**. Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219 p. ISBN 978-65-87645-59-9 [Impresso] 978-65-87645-90-2 [Digital].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) ISBN 85-219-0243-3.

FREITAS, Tayanne da Costa. **A criança e a escola**: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados. Programa de Pós-graduação em Educação Física. Mestrado em Educação Física. Faculdade de Educação Física – FEF. Universidade de Brasília – UnB – Brasília, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadores). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.: Il.; 17, 5x25cm Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: Maio de 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 mai./jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: Novembro de 2023.

GREGÓRIO, Leiriane Viveiros. **Representações sociais de corpos femininos: a perspectiva de crianças**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ingrid Dittrich Wiggers. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação Física. Programa de Pós-graduação Stricto-Sensu em Educação Física. Brasília, 2014.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**. maio/jun./jul./ago. 2000, N.º 14.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades Lúdicas para a Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**/ Angela Cristina Munhoz Maluf. 2ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Bibliografia. ISBN 978-85-326-3671-3.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Contribuições para a Sistematização da Prática Pedagógica na Educação Infantil**. Cadernos de Formação RBCE, p. 15-26, mar. 2015.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural**. Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. Débora Cristina Sales da Cruz Vieira; Rhaisa Naiade Pael Farias; Simão de Miranda (Organizadores). São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219 p. ISBN 978-65-87645-59-9 [Impresso] 978-65-87645-90-2 [Digital].

MEDINA, Alice Maria Corrêa. As crianças que brincam são as mesmas que aprendem brincando. Relatos de Experiência. **Revista Com Censo#13**. v.5. n.º 2. Brasília, maio 2018. ISSN 2359-2494.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social. **Teoria Método e Criatividade**. Suely Ferreira Deslandes; Otávio Cruz Neto; Romeu Gomes. 21ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Apropriação de conceitos matemáticos na educação infantil à luz da teoria histórico-cultural: entre o falar, o viver e o brincar**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Orientador: Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá. Brasília, 2021, 274 p.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Educação infantil inclusiva: pelo direito à diversidade**. Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções

e práticas para o desenvolvimento integral da criança. Débora Cristina Sales da Cruz Vieira; Rhaisa Naiade Pael Farias; Simão de Miranda (Organizadores). São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219 p. ISBN 978-65-87645-59-9 [Impresso] 978-65-87645-90-2 [Digital].

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SOUZA, Tatiana Noronha de. **Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 2, maio/ago. 2016: 229-237.

MOREIRA, Ramon Missias. **Jogos e Brincadeiras Populares nas Décadas de 60 a 90 no Brasil**: sentimentos, memórias e resgate cultural na instituição escolar infantil. Ensino & Pesquisa, ISSN: 2359 – 4381, União da Vitória, v. 21, n.1, p. 80-98, jan./mar. 2023.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O símbolo e o brinquedo**: a representação da vida. 3ª. ed. revista e atualizada. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. Bibliografia. ISBN 978-85-326-0868-0.

PAOLI, Joanna de; MIRANDA, Auristela Barbosa Alves de; ABREU, Fabrício Santos Dias. **Vamos brincar de ser cientista?** Simão de Miranda; Maria do Socorro Martins Lima; Joanna de Paoli [Orgs.] Infâncias: práticas educacionais em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 243p. 16 x 23 cm.

PEIXOTO, José Adão. **Os sentidos formativos das concepções de corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty**. Revista Abordagem gestalt. Vol. 18 nº.1. Goiânia, jun. 2012. Versão impressa ISSN 1809-6867.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Estado, Estado-Nação e formas de intermediação política**. Lua Nova (100), jan.-abr., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-155185/100>. Acesso em: 03 fev. 2025.

PRIORI, MARY del. **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. Bibliografia: ISBN 978-85 - 7244 – 112 – 4.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. - 2ª ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Sistema requerido: Adobe AcrobatReader. Disponível em: WWW.feevale.br/editora.inclui_bibliografia. ISBN 978-85-7717-158-3.

PROEF. Filme: **Vermelho como o céu**. Filme sugerido na disciplina: Escola, Educação Física e Inclusão. Mestrado ProEF, polo UnB, Brasília, 2023. Disponível em: <https://youtu.be/yvd9R30hNqk>. Acesso em: Setembro de 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; FREITAS, Siena Sales Guerra; TASSIGN, Mônica Mota. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n.º 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SALEK, Vânia de Almeida. **A criança até 4 anos: um guia descomplicado para educadores (e pais curiosos)** / Vânia de Almeida Salek. São Paulo: Summus, 2010. Bibliografia. ISBN 978-85-323-0648-7.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: correntes e confluências**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.) Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008 (17-39).

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coords.) **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do regime militar**. Cad. CEDES 28 (76), Dezembro de 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Acesso em: 07 fev. 2025.

SEEDF, Secretaria de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal. **Educação Infantil**. 2ª. ed. Brasília, 2018.

SEEDF. Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Estratégia de matrícula 2025**. Portaria nº 1.698, 11 de dezembro de 2024.

SILVA, Simar Pereira da. A valorização das práticas corporais na educação infantil através do brincar. **Revista Com Censo #33**, volume 10, número 2, maio 2023.

SIQUEIRA, Isabelle Borges. **As manifestações corporais na educação infantil: um estudo sobre o corpo da criança na escola**. Dissertação de mestrado/Universidade de Brasília. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2014. Orientação: Regina Lúcia Sucupira Pedroza.

COLETIVO DE AUTORES. SOARES. Carmem Lúcia; BRACHT, Valter; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Cortez, 1992.

SOLEDADE, Jacy Alice Grande; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; NETO, Jaspe Valle; SENNA, Débora Napoleão. Políticas Públicas de Inclusão na Educação Infantil - fase creche: conquistas ou desafios? **Revista Com Censo#13**. v.5. n.º 2. Brasília, maio de 2018. ISSN 2359-2494.

TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. **O adulto, a criança e a brincadeira**. Brasília, volume 18, n.º 73, p. 78 – 88, julho de 2001.

VIEIRA, Rosana Mancini; ALTMANN, Helena. **O brincar na Educação Infantil: Aspectos de uma educação do corpo e de gênero**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 19, n.º 1, jan./mar. 2016. DOI 10.5216/rpp. v19i1.39027.

VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023. 160 p. (Coleção Educação na Universidade). Bibliografia: ISBN 978-65-5541-265-9.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. ISSN: 1808-6535. Publicada em Junho de 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Obras Completas – **Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p. ISBN: 978-65-87438-31-3.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch), 1896-1934. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. / Lev Semionovitch Vygotski; tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. -- 1.^a ed.— São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128 p.: if.

WIGGERS, Dittrich Ingrid. **Memórias da Escola-Parque de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília, 2023. 208p; 23 cm.

7 APÊNDICE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
 Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - DF Telefone
 (61)31072512/2508. E-mail: fefpg@unb.br

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA - (PROEF/UnB)

CARTA DE ACEITAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Sra. gestora do **Caic Unesco (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) de São Sebastião (DF)**, ao assinar este termo, afirma estar de acordo com a realização da pesquisa **“a valorização das práticas corporais na Educação Infantil através do brincar”** de responsabilidade da pesquisadora **Simar Pereira da Silva**, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) Polo (UNB) - Universidade de Brasília, que é parte de pesquisa maior de título **“Cultura Corporal e Educação Física Escolar: políticas, formação e práticas pedagógicas no Distrito Federal”**, coordenada pelo professor **Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo (FEF/UnB)**, também orientador da presente investigação, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS.

O estudo envolve a compreensão das possíveis formas de viabilização do brincar e a valorização das práticas corporais na Educação Infantil. A pesquisa terá a duração de 1(um) mês, com previsão de início em Setembro/2024 e término em setembro/2024.

Eu, _____, diretor(a) do Caic Unesco (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) de São Sebastião (DF), declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília-DF, ____ de _____ de 2024.

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo

Telefone e e-mail da pesquisadora: (61) 999934086 – simarpereira@yahoo.com.br

Telefone CEP/CHS: 3107-1592 E-mail CEP/CHS: cep_chs@unb.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Ao professor participante

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “A valorização das práticas corporais na Educação Infantil através do brincar”, sob a responsabilidade da pesquisadora Simar Pereira da Silva. A pesquisa poderá contribuir para a melhor compreensão das possibilidades de viabilização do brincar e da valorização das práticas corporais na Educação Infantil.

O objetivo desta pesquisa é compreender as possibilidades de viabilização do brincar em uma perspectiva de valorização das práticas corporais na Educação Infantil. De forma mais específica, objetiva-se identificar a diversificação das brincadeiras e das práticas corporais presentes na Educação Infantil; identificar os espaços e tempos em que as crianças se movimentam e brincam na escola; verificar e problematizar as condições, estratégias e intencionalidades pedagógicas do brincar nas vivências da Educação Infantil.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio da atuação docente nas vivências, que serão observadas, respostas a um questionário elaborado pela pesquisadora, e apoio na aplicação da unidade didática: sequência de brincadeiras. A pesquisa tem previsão para durar um mês. As imagens realizadas durante as observações poderão ser usadas no trabalho final, sendo que a identidade do participante será preservada.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são os mesmos inerentes desse tipo de prática docente. Com intuito de minimizar os possíveis riscos, serão dadas orientações às crianças e ao professor sobre boas maneiras de se utilizar os equipamentos e espaço durante as vivências, assim como os cuidados com os demais participantes.

Se o(a) senhor(a) aceitar participar, estará contribuindo para a valorização das práticas corporais e das brincadeiras na Educação Infantil, sendo possível posteriormente realizar vivências pedagógicas e intervenções inerentes a essas abordagens histórico e culturais do movimento.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Todas as despesas que o(a) senhor(a) tiver relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa ou exames para realização da pesquisa) serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, o(a) senhor(a) deverá buscar ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na escola CAIC Unesco podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Simar Pereira da Silva e orientador prof. Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo, na Universidade de Brasília – UnB, no telefone fixo (61) 3631-3694 e móvel (61) 99993-4086, disponível inclusive para ligação a cobrar e e-mail: simarpereira@yahoo.com.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-1592 ou pelo e-mail cep_chs@unb.br.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) Senhor(a). Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem.

Nome: _____

Matrícula: _____

Assinatura do Participante de Pesquisa

Simar Pereira da Silva
Assinatura do Pesquisador Responsável

Brasília, ____ de _____ de _____



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - DF Telefone
(61) 3107-6243 / 6244 e-mail: fefpg@unb.br

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (PROEF/UnB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Responsáveis

A(s) criança(s) pelas quais o(a) senhor(a) é responsável legal está/estão sendo convidado(as) a participar da pesquisa "**A valorização das práticas corporais na Educação Infantil através do Brincar**", de responsabilidade de **Simar Pereira da Silva**, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) Polo (UnB) - Universidade de Brasília, que é parte de pesquisa maior de título "Cultura corporal e Educação Física Escolar: políticas, formação e práticas pedagógicas no Distrito Federal", coordenada pelo professor Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo (FEF/UnB), também orientador da presente investigação. O objetivo desta pesquisa é identificar, refletir e compreender os elementos particulares e universais, em termos de formações, políticas, e práticas pedagógicas e educativas que marcam a origem e o desenvolvimento da Educação Física na Rede de Ensino do Distrito Federal. **Assim, gostaria de consultá-los(las) sobre** o interesse e disponibilidade dos/das mesmos/mesmas em cooperar com a pesquisa.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas, áudios e imagens, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Os/as participantes serão **sempre** consultados/as previamente e terão liberdade em participar ou não. Não haverá desconforto ou qualquer risco à integridade física ou moral dos mesmos.

A coleta de dados será realizada por meio qualitativo e utilizará como instrumentos: **observação participante; Questionário com professores, registro de áudios, imagens e unidade didática: intervenção pedagógica por meio de brincadeiras**. É para estes procedimentos que ela/ele está sendo convidado a participar.

Espera-se com esta pesquisa contribuir com a Comunidade Escolar e com a qualificação da Educação Física Escolar voltada para as etapas e modalidades da educação básica.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(a) senhor(a) é livre para recusar-se a autorizar, retirar seu consentimento ou

interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar no **telefone (61) 999934086** ou **pelo e-mail** simarpereira@yahoo.com.br

Eu garanto que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação aos/às interessados/as, como as próprias crianças, famílias e educadores da escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica (eventos, revistas, livros).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS)** da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do/a participante da pesquisa podem ser obtidos por meio do e-mail do CEP/CHS cep_chs@unb.br. Telefone: CEP/CHS: **3107-1592**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

***Por favor, colocar o(s) nome(s) e data de nascimento da(s) criança(s), assim como sua assinatura, autorizando a participação do(s) mesmo(s) na pesquisa, no verso (parte de trás) desta folha.

Nome completo da criança

Data de nascimento:

Nome completo e Assinatura do responsável legal (familiar)

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____, _____, _____



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (PROEF/UnB)

Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - DF Telefone
(61) 3107-6243 / 6244 email: fefpg@unb.br

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - Crianças

Durante a construção e desenvolvimento do projeto de pesquisa “Cultura corporal e Educação Física Escolar: políticas, formação e práticas pedagógicas no Distrito Federal”, coordenada pelo Professor Doutor Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo, cujo objetivo é identificar, refletir e compreender os elementos particulares e universais, em termos de formações, políticas, e práticas pedagógicas e educativas que marcam a origem e o desenvolvimento da Educação Física na Rede de Ensino do Distrito Federal, nos deparamos com diferentes especificidades em cada etapa de ensino, não foi diferente com a Educação Infantil. Para essa etapa, e considerando as crianças de 4 e 5 anos, elaboramos a seguinte investigação-intervenção: **“A valorização das práticas corporais na Educação Infantil através do Brincar”**.

Nesta frente, desenvolvemos a seguinte metodologia para o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): Será formada uma roda de conversa com as crianças a professora-pesquisadora responsável irá perguntar se as crianças sabem o que elas fazem ali? Em seguida a professora irá explicar a temática e o objetivo da pesquisa. A pesquisa consistirá em realizar atividades relacionadas às práticas corporais através do brincar. Será feita a seguinte pergunta, na qual a criança, terá que, por livre vontade, expressar seu assentimento em participar: Vocês aceitam ser fotografados, filmados e também participar de algumas atividades que envolvem brincadeiras? Se as crianças assim quiserem, deverão pegar uma tampinha de tinta que estará disposta no chão da sala a sua disposição. Em seguida, serão orientadas a pintarem os dedos com tintas coloridas e “assinar” o termo, além de pintar o quadrinho branco correspondente ao “Eu aceito”, ou então o “Eu não aceito”.

A professora deixará claro, que se em algum momento, a criança se sentir desconfortável e não quiser mais participar, ela pode ir para a outra sala, onde a professora referência da turma poderá acolhê-la. Os assentimentos das crianças serão registrados por meio de vídeo e também no diário de campo da professora-pesquisadora.

As crianças receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais vídeos, imagens e diário de campo, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. Os/as participantes serão sempre consultados/as previamente e terão liberdade em participar ou não. Não haverá desconforto ou qualquer risco à integridade física ou moral dos mesmos. A

construção de dados será realizada por meio qualitativo e utilizará como instrumentos: observação participante; registro audiovisuais e de imagens, intervenção pedagógica: Unidade didática – Sequência de brincadeiras. É para estes procedimentos que a criança está sendo convidada a participar.

Caso tenha alguma dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar os pesquisadores: Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo (61)999798779 tatu.pedro@gmail.com; Simar Pereira (61) 999934086 simarpereira@yahoo.com.br.

Garantimos que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação aos/às interessados/as, como as próprias crianças, famílias e educadores da escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica (eventos, revistas, livros).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS)** da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do/a participante da pesquisa podem ser obtidos por meio do e-mail do CEP/CHS cep_chs@unb.br. Telefone: CEP/CHS: 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a gestão da escola e outra ficará com os pesquisadores.

Termo de Assentimento

PESQUISA: A VALORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO BRINCAR

Nome:

Responsável:

Você aceita participar?

☐ **Eu aceito**

☐ **Eu Não aceito**

Illustrations: A smiling sun, a stack of books, and children playing (reading, jumping, hula-hooping).



ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO – DIÁRIO DE BORDO

PESQUISA: A valorização das práticas corporais na Educação Infantil através do brincar

Quais são os momentos, ambientes e os espaços para o brincar?

As crianças criam formas diversificadas de expressão com o corpo durante as brincadeiras?

Demonstram controle adequado do uso do corpo nas brincadeiras, cria, recria e reconta?

Consegue criar movimentos, gestos, imitações, olhares, mímicas durante as brincadeiras?

Apresentam auto cuidado, atenção e reação de proteção nas brincadeiras?

Apresentam habilidades manuais necessárias diante das brincadeiras?

O brincar ocorre de maneira livre e com orientação pedagógica?

As crianças participam das escolhas das vivências?



**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: A VALORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS
CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO BRINCAR**

Professor: _____

1 - Considera o brincar importante nas vivências pedagógicas da Educação Infantil?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ em parte
- c) ☐ não
- d) ☐ outros _____

2 – Considera importante o envolvimento das práticas corporais nas brincadeiras vivenciadas pelas crianças?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Em parte
- c) ☐ Não
- d) ☐ outros _____

3 - As brincadeiras vivenciadas pelas crianças contemplam as de matriz dos povos originários?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ em parte
- c) ☐ não
- d) ☐ outros _____

4 - As brincadeiras vivenciadas pelas crianças contemplam as de matriz afro-brasileiras?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ em parte
- c) ☐ não
- d) ☐ outros _____

5 - As brincadeiras vivenciadas pelas crianças contemplam brincadeiras populares?

- a) ☐ Sim
 - b) ☐ em parte
 - c) ☐ não
 - d) ☐ outros_____
-

6 - As crianças participam da escolha das brincadeiras e da avaliação de suas vivências?

- a) ☐ Sim
 - b) ☐ em parte
 - c) ☐ não
 - d) ☐ outros_____
-

7 - Os espaços, recursos materiais e apoio pedagógico são adequados para a efetivação do brincar na Educação Infantil?

- a) ☐ Sim
 - b) ☐ em parte
 - c) ☐ não
 - d) ☐ outros_____
-

8 - Considera as brincadeiras relevantes na inclusão das crianças?

- a) ☐ Sim
 - b) ☐ em parte
 - c) ☐ não
 - d) ☐ outros_____
-

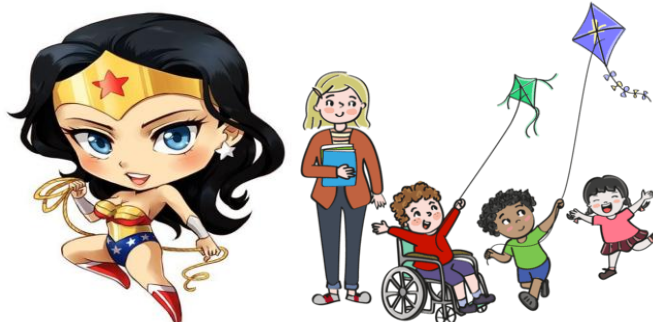
8: ANEXOS 01

PRODUTO EDUCACIONAL - UNIDADE DIDÁTICA



UNIDADE DIDÁTICA

O FANTÁSTICO MUNDO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	171
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	172
3 PLANOS DE VIVÊNCIAS	176
3.1 Plano de vivências 01	176
3.2 Plano de vivências 02	177
3.3 Plano de vivências 03	179
3.4 Plano de vivências 04	180
3.5 Plano de vivências 05	182
4 CONCLUSÃO	183
5 REFERÊNCIAS	184

1 INTRODUÇÃO

Essa proposta é fruto da pesquisa realizada entre os anos de 2023 e 2024 como requisito do programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Física - ProEF. A referida pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do Distrito Federal, localizada na região administrativa de São Sebastião e foi intitulada como “A valorização das práticas corporais na Educação Infantil por meio do brincar”, na qual o objetivo foi compreender as possibilidades de viabilização do brincar e da valorização das práticas corporais em uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil.

A pesquisa envolvendo a valorização das práticas corporais na Educação Infantil e o brincar como mecanismo para tal, justifica-se pelo fato de o corpo não ser objeto de submissão, o corpo deve ser o centro das vivências pedagógicas, sobretudo nessa fase, e que o brincar é um direito que deve ser garantido à criança, devendo acontecer em diversos espaços e tempos, de diversas formas, com diversos pares, sendo essa questão amparada pela BNCC da Educação Infantil (Brasil, 2017). Fica claro que deve se garantir à criança seus direitos como ser integral, favorecendo diversificação das práticas corporais através do brincar em uma perspectiva inclusiva.

A proposta da unidade didática foi construída com delineamento da pesquisa e não se trata de uma proposta didática engessada. Foi desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica, análise documental e da observação participante da realidade da escola, das análises da realidade das crianças e desse processo educacional. Os planos desenvolvidos para as brincadeiras nomeiam-se plano de vivências, por se tratar da Educação Infantil, nessa etapa da Educação básica não se considera aulas, mas sim vivências, ou experiências, onde se atende a essa geração de acordo com suas necessidades específicas.

Com vistas às perspectivas de avaliação na Educação Infantil presentes em documentos como LDBEN; CM; DCNEI entre outros, propõe-se a avaliação e auto avaliação nos planos de vivências dessa unidade didática. A avaliação na Educação Infantil deve se ater a compreensão dos processos, e não apenas do resultado das vivências. Através das brincadeiras e das interações é possível acompanhar de que forma as crianças se apropriam das propostas e como recebem a questão cultural envolvida, sobretudo ainda, como se posicionam diante das relações sociais. Pode-se compreender ainda como as crianças desenvolvem sua criatividade, imaginação, vivências, sem intencionalidade de atribuir promoção ou retenção na etapa (DF, 2018).

Na Educação Infantil o professor precisa estar atento à observação e ao registro de tudo que acontece inerente à criança. O professor pode realizar relatos cotidianos, avaliar desenhos, entre tantas outras formas de registros nessa etapa (Martins; Marsiglia, 2015). No contexto da pesquisa a partir da unidade didática foram realizados relatos em diário de bordo a partir da observação, promovendo aparato para análise das relações, análise das vivências corporais, avaliação dos desenhos, análise de fotografias, de brincadeiras, além disso foram registrados relatos a partir das falas das crianças e autoavaliação.

As crianças devem ser respeitadas em seus direitos, devem compreender que estão envolvidas no processo de organização do trabalho pedagógico, no planejamento, na execução das experiências, na avaliação e na nova projeção de vivências. A escuta ativa das vozes das crianças pode contribuir para a sua formação cidadã e ativa nas próprias experiências. Nessa perspectiva o encorajamento das crianças através de sua participação no processo de autoavaliação pode levar a um fortalecimento do vínculo entre essas crianças e os adultos (DF, 2018).

Com vistas ao respeito dos direitos das infâncias, sobretudo o de brincar, e à valorização das práticas corporais de uma forma inclusiva, propõe-se vivências pedagógicas, fomentando que os espaços, tempos e organização pedagógica na Educação Infantil são mecanismos de experiências diversificadas e de qualidade.

Essa então, é uma proposta pedagógica que visa contribuir para a área educacional em questão, com foco na Educação Infantil, podendo servir como aparato às equipes pedagógicas e professores em uma perspectiva lúdica e inclusiva. Vamos brincar?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Infantil perpassa por períodos significativos na vida da criança. A cada período considera-se uma atividade dominante com uma função central na relação do sujeito com o mundo. Considerando o primeiro ano de vida, a atividade-guia, assim chamada, é a relação social, onde deve prevalecer a comunicação emocional direta do bebê com as demais pessoas, que podem ser crianças ou adultos; já no segundo ano, a atividade-guia do desenvolvimento deve ser a atividade objetual manipulatória e, entre considerando o período de três a seis anos de idade, a atividade que orienta o desenvolvimento passa a ser as brincadeiras de papéis sociais (DF,

2018). Essas idades devem ser consideradas aproximadas, visto que essa é uma questão temporal e organizacional complexa.

Na citação anterior nota-se a relevância do papel do brincar no desenvolvimento das crianças no primeiro período da Educação Infantil, sendo considerado atividade principal no desenvolvimento integral das crianças. De acordo com Vigotski (2008), na idade pré-escolar iniciam-se as necessidades da criança em relação a realização de atividades da vida adulta que só podem ser realizadas por meio da brincadeira de papéis sociais. Isso acontece pelo fato de a criança dessa idade apresentar uma série de tendências que ainda não foram realizadas, de vontades, desejos não realizáveis de imediato.

Indaga-se ainda: por que a criança brinca? O fantástico mundo da imaginação é o novo que se aproxima após a primeira infância, é a materialização da consciência que não está presente nos animais, e se apresenta na forma de ação (Vigotski, 2008). O que nos separa dos animais, como a consciência, nos une na questão de sermos mamíferos como alguns deles. Mamíferos criam uma relação com a mãe, com irmãos, têm necessidades afetivas, carícias, contato com os outros, essa dependência se estende pela vida. Infere-se que mamíferos são seres sociais, têm atividades grupais, isso explica a relação humana com as brincadeiras (Tunes; Tunes, 2001). A criança muda de fase quando sua necessidade muda, e para alcançar essa necessidade muda também a atividade principal. A imaginação é a principal neoformação da idade pré-escolar, e será necessária à vida toda, uma vez que para resolver qualquer problema do cotidiano é preciso imaginar, criar na mente antes de executar.

Embora a brincadeira como atividade guia seja a de papéis sociais, nesta Unidade Didática o termo será generalizado para as outras atividades lúdicas, que são consideradas auxiliares no processo de desenvolvimento das crianças, e que também tem a sua importância no desenvolvimento integral das crianças (Miranda, 2021).

Diante das necessidades humanas em um processo histórico, ocorre a necessidade corporal, a passagem de quadrúpede para bípede mostra que essa transformação surge diante das relações do corpo com o espaço, com a natureza, com os objetos e com os outros à sua volta. O corpo enfrenta desafios, necessidade de sobrevivência, de novas práticas corporais (Coletivo de Autores, 1992). Nessa perspectiva a citação mostra que a diversificação das práticas corporais, o movimento humano é uma necessidade básica e de sobrevivência, além disso se altera através das relações, que traduzem uma perspectiva inclusiva no processo de evolução.

Diante da relevância da cultura do movimento, as práticas corporais são consideradas expressões históricas exteriorizadas pelos movimentos como os jogos, lutas, danças, ginásticas, esportes, mímicas entre outros. São também uma expressão simbólica da realidade vivenciada pelo ser humano, que foram sendo criadas e culturalmente apresentadas (Coletivo de Autores, 1992).

Nessa perspectiva a BNCC mostra que os corpos não devem ser objeto de submissão no contexto escolar, sobretudo deve ser o centro das práticas pedagógicas (Brasil, 2017). Para tanto, justifica-se vivências pedagógicas que valorizem as práticas corporais em direção a valorização das relações em uma perspectiva inclusiva.

Com a intenção de atender as necessidades corporais, sobretudo para as crianças, a BNCC da Educação Infantil organiza o currículo em campos de experiências, visando atender a essas necessidades de forma mais específica, em cada etapa da Educação Infantil, destacando: O corpo, gestos e os movimentos, com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva os objetivos para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) são: Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas. Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência. Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas (Brasil, 2017).

Inerente à citação acima destaco as experiências que propõe a valorização das práticas corporais e as brincadeiras para as crianças pequenas. A apresentação de movimentos, jogos e brincadeiras através de danças, ritmo, teatro, histórias promovendo a participação ativa das crianças nas próprias vivências, ressalta uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil. Para tanto, essa gama de gestos e movimentos, em uma perspectiva cultural e inclusiva, são a base dos planos de vivências dessa unidade didática. Para tanto, pode-se considerar ainda que nessa etapa o trabalho pedagógico ocorre de maneira Inter campos.

Sugere-se a partir do campo de experiências um repertório de vivências que envolvam mímica, expressões faciais e gestuais; sonoridades; olhares; escorregar e caminhar, apoiando-se ou livremente; correr; alongar; escalar; saltar; dar

cambalhotas; equilibrar-se e rolar. Pode-se citar ainda atividades que surgirem das brincadeiras e interações propostas no trabalho educativo com outras linguagens e campos de experiência, em que a autonomia e a participação ativa infantil devem ser levadas em consideração nos objetivos pretendidos (DF, 2018).

As propostas pedagógicas sugeridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil visam assegurar a organização pedagógica que busca o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças se articulando com o resgate histórico e das culturas africanas, afro-brasileiras, e ainda fomentar o combate ao racismo e à aspectos ligados à discriminação (Brasil, 2010). Nas vivências da sequência de brincadeiras dessa pesquisa, apresenta-se a capoeira, como proposta pedagógica que assegure esse resgate, o convite ao respeito e a valorização da diversidade em direção ao processo de inclusão, respeitando ainda os eixos desse mesmo currículo que são: As interações e a brincadeira.

Nessa perspectiva, torna-se essencial valorizar as contribuições apresentadas nas atividades de matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira. Dessa forma, os jogos e brincadeiras de origem africana, indígena e europeia, que deram origem à população brasileira, devem fazer parte do planejamento das vivências na Educação Infantil (DF, 2018). Ressalto que em primeiro lugar vem a valorização da cultura nacional, sendo assim, proponho nessa unidade didática brincadeiras popularmente nacionais e a capoeira, considerada esporte brasileiro atualmente.

Fomenta-se ainda a importância da valorização da cultura popular através das brincadeiras populares. As brincadeiras populares podem ser as que são passadas de uma geração para a outra, com objetivo de despertar aspectos lúdicos e de imaginação, podendo ocorrer até mesmo nas ruas ou em espaços variados e em uma perspectiva histórico-cultural, através da produção de cultura na realização das vivências. As brincadeiras, as danças, as cantigas de roda são parte das vivências corporais nas infâncias. Essas práticas corporais e culturais resgatam uma identidade infantil rompendo com a prática do adultocentrismo (Moreira, 2023). Esse termo diz respeito ao fato do adulto ser o centro das relações com as crianças, negando-lhe o direito à participação.

Nessa perspectiva a criança deve brincar com o próprio corpo, com a própria imagem de si, com o eu e com o outro, através de vivências diversificadas propostas como a do espelho. A partir do espelho, a criança inicia a sua própria projeção corporal do eu, do eu com o outro e com os objetos. Estabelece uma relação com o seu mundo

interior e mundo circundante (Adorno *et al.*, 1996). O prazer e o interesse pela própria imagem refletida contribuem para o processo inicial de formação do eu e revela o papel do imaginário da gênese da subjetividade humana. Valorizando essa perspectiva da criança diante de sua própria imagem corporal, na relação com o outro e com os objetos à sua volta e com suas emoções, propõe-se, a partir dessa Unidade Didática, vivências que envolvem o uso do espelho, promovendo essa experiência de forma lúdica no espaço de referência.

De acordo com a perspectiva da psicologia histórico-cultural as crianças não nascem sabendo brincar, essas crianças se apropriam das brincadeiras que emergem em sociedade. Pode-se considerar então, que as crianças aprendem a brincar a partir das interações com outras crianças, com adultos, na relação com os objetos, por imitação e na recriação. Considera-se ainda que as crianças aprendem a brincar nas instituições de Educação Infantil, em casa, em outros ambientes, nas relações diversas com família e amigos. O uso e as funcionalidades dos brinquedos podem ser apropriados de acordo com a relação estabelecida da criança com o adulto (DF, 2018).

Para tanto, a Educação Infantil é base para a garantia dos direitos das crianças em aprender a brincar, devendo então, apresentar uma diversificação de vivências pedagógicas atendendo uma perspectiva inclusiva de direitos, assim como se apresentam as propostas dessa unidade didática.

3 PLANO DE VIVÊNCIAS

3.1 Plano de vivências - 01:

Elemento articulador ou Tema: Consciência corporal e cultural

Materiais: Livro infantil de literatura infantil; folhas e riscadores (giz de cera, lápis de cor, tinta)

Local: Ambiente interno - Sala de referência

Duração: 1 hora e 30 minutos

Objetivo Geral: Desenvolver o esquema corporal e da auto imagem da criança de uma forma lúdica.

Objetivos Específicos:

- Conhecer o esquema corporal;
- Experimentar vivências corporais por meio de práticas e movimentos

Metodologia:

Momento 01: Leitura das perguntas da literatura infantil sobre o corpo: Meu corpo (Yoyo books, 2024).

As crianças permanecem em círculo, sentados no chão, vivenciando as perguntas do livro de história.

Momento 02: Brincadeira “Cabeça, ombro, joelho e pé”

As crianças realizam os movimentos cantados na música como uma forma de imitação e realização das práticas corporais ligadas as partes do próprio corpo, vivenciando os movimentos de forma lúdica e tocando em si.

Momento 03: Brincadeira “Morto e vivo” / “Careca e Cabeludo”

Nessa parte as crianças realizam as orientações da brincadeira de morto e/ou vivo, onde a cada comando de “vivo” a criança tem que ficar na posição em pé e ao comando de “morto” a criança tem que permanecer abaixada, assim as informações vão sendo realizados e as crianças vão tentando executar corretamente e de uma forma lúdica, sem merecimento de quem ganha ou perde. A variação ocorre quando se insere novos gestos e movimentos: “careca e cabeludo”, em que as crianças devem colocar a mão na cabeça ao comando de “careca” e abrir os braços para fora da cabeça ao ouvir o comando “cabeludo”. Ao final desses momentos permite-se que as crianças definam, em sua maioria, qual brincadeira mais gostaram, e perguntar se querem brincar de novo ou criar um novo jeito de brincá-la.

Momento 04: Realizar um desenho do próprio corpo em uma folha, podendo ainda incrementar com desenhos relacionados à história contada no início das vivências. Formar uma roda de conversa, compartilhar sua arte e suas falas.

Avaliação: Roda de conversa - As crianças podem relatar sobre as vivências corporais, o que mais gostaram, falar sobre a história, os relatos e acontecimentos serão registrados no diário de bordo.

3.2 Plano de vivências - 02:

Elemento articulador ou Tema: Cultura afro-brasileira e Consciência Negra

Materiais: Berimbau; Pandeiro; garrafa pet com feijão

Local: Ambiente interno: Sala de referência e Ambiente externo: pátio coberto

Duração: 1 hora e 30 minutos

Objetivo Geral: Valorizar as práticas corporais da capoeira, a consciência corporal e a cultura afro-brasileira através do brincar.

Objetivos Específicos:

- Conhecer a história e alguns instrumentos da capoeira para as crianças
- Experienciar alguns movimentos da capoeira brincando com o próprio corpo

Metodologia:

Momento 01: Apresentar vídeos informativos, rítmico e demonstrativo sobre a capoeira, sua história e os instrumentos usados nessa prática: <https://youtu.be/OvHahV2wkl8?si=63ML6ewqLO2Su2Ku>; <https://youtu.be/QNrVFjFq8I> I?si=pYgef2S3eu6fOidx .Conversar com as crianças sobre a capoeira e sua história no Brasil, formar uma grande roda onde os instrumentos como o berimbau, o pandeiro e a garrafa com feijão serão demonstrados em forma de ritmo para as crianças. Possibilitar que os instrumentos passem de mão em mão, por todas as crianças.

Momento 02: Cantar músicas relacionadas com a capoeira e realizar os sons com as palmas das mãos e com os instrumentos relacionados no momento 01. <https://youtu.be/EafoGhzOjtw?si=HboSod-Qdpgbc7Ext> : “1,2,3,4 capoeira é um barato...4,3,2,1 pode jogar qualquer um”. <https://youtu.be/YTWyQTWU7LM?si=HqkUBZ4SZTwL8JRI>.; “A, B, C, D,E, F, G, H vai garoto sai da rua vai pra escola estudar....respeite sua mãe, respeite sua professora, respeite sua tia.....abcdefghijkl vai pra escola estudar”.

Momento 03: Proporcionar espaço e tempo para as crianças, a sua maneira, realizarem alguns movimentos e ritmos da capoeira vistos nos vídeos: como por exemplo as palmas ritmadas. Em seguida, duas crianças entram na roda, gingando e imitando a luta, troca de dupla com toque de mãos. Na mesma roda, realizar a brincadeira de gato e rato, onde uma criança é o gato que tenta pegar o rato, correndo dentro e fora da roda. Ao final desses momentos perguntar às crianças de qual brincadeira mais gostaram, e se querem recriá-la ou repeti-la.

Momento 04: Realizar roda de conversa, ouvindo as crianças sobre as brincadeiras e suas origens.

Avaliação: Auto avaliação - As crianças podem relatar sobre as vivências corporais, o que mais gostaram, falar sobre a história, os relatos e acontecimentos serão registrados no diário de bordo.

3.3 Plano de vivências - 03:

Elemento articulador ou Tema: Corpo, espaço, tempo e movimento

Materiais: Pátio da escola, máscara de uso na boca e nariz (utilizada nos olhos).

Local: Ambiente externo: pátio

Duração: 1 hora e 30 minutos

Objetivo Geral: Explorar do corpo e suas relações com espaços amplos e abertos da escola através do brincar.

Objetivos Específicos:

- Experimentar as vivências corporais e culturais em espaços variados
- Aprimorar a coordenação motora ampla de forma lúdica

Metodologia:

Momento 01: Coelhoinho sai da toca - Formar duplas de mão dadas e estendidas formando uma toca para os coelhinhos. Definir com as crianças as que iniciarão como coelhinhos e em seguida ao sinal de um “coelhinho sai da toca” as crianças que estiverem dentro das tocas devem sair e procurar outra toca para entrar. A brincadeira não tem intenção competição, apenas de dinamismo e ludicidade.

Momento 02: Túnel das pernas - Formar uma fila e pedir às crianças que mantenham as pernas bem abertas. O primeiro da fila se abaixa e passa pelo túnel formado pelas pernas dos colegas, vai até o final e permanece na fila. O próximo da fila realiza o mesmo movimento e até que o último tenha participado a brincadeira continua.

Momento 03: Carrinho humano: Formam-se duplas onde uma das crianças é o motorista e a outra criança da dupla é o carrinho. Pelos espaços determinados um conduz o outro como se fosse um carrinho, a buzina fica definida nas costas, os ombros são a direção (direita e esquerda), um leve toque na cabeça para o carro. Os carrinhos se deslocam pelo espaço devagar ou correndo, com cuidado para não bater nos obstáculos e nos outros carrinhos.

Momento 4: Aviãozinho - As crianças correm livres imitando um pequeno avião que voa de braços abertos pelo pátio. Ao sinal de apito todos devem se atentar pela segurança do espaço, evitar acidentes, batidas e respeitar o tempo e o espaço do outro. Em um segundo momento, uma criança vira o urubu pegador e os demais os aviõezinhos que fogem do urubu pegador, como no pique e pega.

Momento 05: Cabra cega: Uma criança é escolhida para ter os olhos vendados, enquanto que as demais permanecem na roda e em silêncio total. A criança com os olhos totalmente vendados terá o corpo rodado para perder a noção do espaço, tempo

e de quem está próximo. Logo será conduzida no círculo para tentar, com o tato, descobrir quem está à sua frente, tentar falar o nome do colega que está diante de si. Ao final desses momentos permitir que as crianças definem, em sua maioria, qual brincadeira mais gostaram, para que possam recriá-la ou repeti-la.

Momento 06: Formar uma roda de conversa e permitir que as crianças possam expressar suas falas sobre a temática.

Avaliação: Auto avaliação - As crianças podem relatar sobre as vivências corporais, o que mais gostaram, os relatos e acontecimentos serão registrados no diário de bordo.

3.4 Plano de vivências - 04

Elemento articulador ou Tema: Brincadeiras populares

Materiais: Anel; bola pequena

Local: Ambiente externo - pátio coberto

Duração: 1 hora e 30 minutos

Objetivo Geral: Apropriar-se de brincadeiras populares valorizando a cultura do movimento de uma forma lúdica.

Objetivos Específicos:

- Conhecer brincadeiras populares
- Vivenciar as práticas culturais e corporais

Metodologia:

Momento 01: Pula carniça: Forma-se uma fila única, todas as crianças devem permanecer abaixadas. A última criança passa pulando todas as outras que estão adiante na fila, até chegar ao primeiro da fila, então essa criança abaixa-se e aguarda que todos os outros venham pulando a carniça. Todas as crianças pulam a carniça até que se conclua o processo. As crianças que pulam a carniça, ou seja o coleguinha da frente, recebem apoio se necessitar.

Momento 02: Corre e cutia - Formar uma roda, todos sentados, em seguida uma criança é escolhida para andar em volta da roda acompanhando a música “Corre cutia de noite e de dia debaixo da cama da tia Maria, corre cipó na casa da avó, lencinho branco caiu no chão, moça bonita do meu coração”. Em algum momento a criança que circula pela roda tem que deixar um objeto atrás de alguma outra criança, essa deve pegar o objeto e correr atrás de quem deixou, tentando pegar e a que deixou o objeto tentando fugir e sentar no lugar vazio na roda. Quem sobrar do lado de fora tem

que andar pela roda e deixar o objeto atrás de outra criança. Assim segue a brincadeira até que todos participem.

Momento 03: Ciranda cirandinha - Forma-se uma roda, todos devem dar as mãos. Em seguida a roda gira e todos cantam a canção da ciranda “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar. “O anel que tu me deste era vidro e se quebrou, o amor que tu me tinhas era pouco e se acabou”. No momento da música que diz vamos dar a meia volta a roda muda o seu curso e anda de forma contrária ao que estava e no momento final onde se canta “era pouco e se acabou” todos se abaixam ao mesmo tempo e sentam no chão. Em seguida, apresentar o que é uma ciranda para as crianças.

Momento 04: Batata quente - Forma-se uma roda, com todos sentados. Escolhe uma criança para ficar de fora e liderar a roda. Uma criança começa a passar a bolinha como se fosse uma batata quente, a criança de fora faz dizendo batata quente...quente...quente... queimou. Quando se diz que a batata queimou quem está com ela na mão tem que imitar um animal e passa a lidar a roda.

Momento 05: Passar o anel - Forma-se uma roda, com todas as crianças sentadas. Solicita-se que todos fiquem com as mãos bem fechadas e a espera do anel que passará de mão em mão discretamente. Uma criança é escolhida para ficar do lado de fora e adivinhar em qual mão está o anel. Ao sinal de pare todos devem ficar sem abrir as mãos, a criança escolhida irá adivinhar em qual mão está o anel tendo três chances para acertar ou errar. A brincadeira não tem caráter punitivo, apenas atenção, concentração, percepção e ludicidade. Ao final perguntar às crianças de qual brincadeira mais gostaram, e se querem recriá-la ou repeti-la.

Momento 06: Formar uma roda de conversa com as crianças para que possam expressar suas falas sobre a temática.

Avaliação: Auto avaliação - As crianças podem relatar sobre as vivências corporais, o que mais gostaram, falar sobre a história, os relatos e acontecimentos serão registrados no diário de bordo.

3.5 Plano de vivências - 05:

Elemento articulador ou Tema: Imitação, gestos e sentimentos

Materiais: Caixa de papel; papéis com imagens de emoções

Local: Ambiente interno - Sala de referência

Duração: 1 hora e 30 minutos

Objetivo Geral: Valorizar os sentimentos, as linguagens, o ritmo e as vivências corporais diversificadas através da brincadeira.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver as linguagens através do brincar;
- Experimentar as práticas corporais diversificadas
- Valorizar o ritmo, as expressões e os sentimentos

Metodologia:

Momento 01: Imitar os animais: Formar um círculo com as crianças sentadas. Cantar a música do pintinho amarelinho, realizando a imitação dos gestos que são citados na canção: “Meu pintinho amarelinho cabe aqui na minha mão.... quando quer comer bichinhos, com seus pezinhos ele cisca o chão...ele bate as asas, ele faz piu piu, mas tem muito medo é do gavião....”. Cantar a música da Dona aranha realizando a imitação dos gestos que são citados na canção: “A dona aranha subiu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou... já passou a chuva e o sol já vem surgindo e a dona aranha continua a subir...ela é teimosa e desobediente, sobe, sobe, sobe, nunca está contente...”. Na sequência a música do Sapo: “O sapo não lava o pé, não lava porque não quer, ele mora lá na lagoa e não lava o pé porque não quer...mas que chulé, tá saindo do seu pé....”. e a música da Galinha pintadinha: “A galinha pintadinha e o galo carijó, a galinha usa saia e o galo o paletó... a galinha ficou doente e o galo nem ligou...os pintinhos foram correndo pra chamar o seu doutor...O doutor era o peru e a enfermeira era o urubu...e a agulha da injeção era a pena de um pavão...”. Em seguida, com as crianças em pé na roda, cantar e realizar os movimentos da música do coelhinho da páscoa: “De olhos vermelhos, de pelos branquinhos...eu pulo pra frente...eu pulo prá trás...”. Finalizando as músicas e movimentos com a canção do caranguejo não é peixe: “caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é....” “olha palma, palma, palma olha o pé, pé, pé...”

Momento 02: Espelho - Em círculo cada criança vê a sua imagem no espelho que está dentro de uma caixa misteriosa, quando a criança olha no buraco da caixa ela se vê no espelho. Nesse momento a criança vê a sua expressão, e relata a sua emoção, dizendo como se sente diante da imagem e como está o seu sentimento nesse momento.

Momento 03: Caixa das emoções - Formar um círculo com as crianças sentadas. Escolher uma das crianças para retirar um papel da caixa. De acordo com a figura da

emoção que sair, deve-se estimular a criança a falar sobre a emoção que viu e imitar essa emoção, em seguida essa criança escolhe outra criança e lhe dá um abraço. Essa criança escolhida retira outra figura na caixa e segue a brincadeira assim como foi citada inicialmente.

Momento 04: As crianças ganham um balão cheio e nesse balão irão desenhar a emoção que foi retirada na vivência anterior. Em seguida, as crianças mostram para os colegas como ficou a imagem em seu balão e podem falar da emoção desenhada. Após todos terem demonstrado as suas emoções, as crianças podem compartilhar as emoções dos balões jogando para o alto e pegando outras emoções. As crianças brincam por um tempo com os balões. Ao final perguntar às crianças de qual brincadeira mais gostaram, e se querem recriá-la ou repeti-la.

Momento 05: Formar uma roda de conversa para que as crianças possam expressar suas falas em relação às vivências.

Avaliação: Auto avaliação - As crianças podem relatar sobre as vivências corporais, o que mais gostaram, falar sobre a história, os relatos e acontecimentos serão registrados no diário de bordo.

4 CONCLUSÃO

A proposta da unidade didática tem vistas à valorização das práticas corporais por meio do brincar em uma perspectiva inclusiva. As vivências da proposta pedagógica foram apresentadas no primeiro período da Educação Infantil, em uma escola pública de ensino do Distrito Federal, na Regional Administrativa de São Sebastião. Fomenta-se, então, nessa proposta as possíveis formas do brincar em diversos espaços, tempos e organização intencional.

Diante das propostas pedagógicas, pode-se inferir que a partir dessa diversificação das vivências, apresentam-se possibilidades variadas do brincar e a valorização da cultura corporal do movimento, em uma perspectiva lúdica e inclusiva. As vivências além de respeitar os direitos das crianças inerente as questões culturais, aos momentos de voz, escolhas das brincadeiras e auto avaliação, podem ser adequadas as crianças com deficiência, sobretudo na valorização corporal e gestual, fazendo valer as propostas de inclusão. Cada gesto, expressão e movimento deve ser valorizado, considerando as maneiras e o tempo de cada um em realizar as vivências.

Partindo da orientação pedagógica do Currículo em Movimento do Distrito Federal, onde a atividade guia para as crianças de três a seis anos de idade é o

brincar, pode-se considerar então que as vivências pedagógicas propostas estão dentro do eixo adequado à essa geração, contribuindo para à área educacional, para as equipes pedagógicas e aos professores da Educação Infantil. As brincadeiras como atividade guia são as de faz-de-conta, as brincadeiras dessa Unidade didática são atividades auxiliares, que também são de suma importância na valorização das práticas corporais e culturais na Educação Infantil. Nessa perspectiva, fica um material rico e podendo ainda ser adaptado, tanto para as crianças com deficiência, quanto na variação implementando o faz-de-conta em momentos intercalados nos planos apresentados.

Em razão da pesquisa, as atividades lúdicas foram apresentadas em blocos, mas podem ser vivenciadas uma por vez. A diversificação das vivências apresentadas nos planos pode ocorrer diante das adaptações necessárias de cada unidade escolar, sejam em sequência, momentos, tempos, espaços e maneiras variadas.

Diante da relevância de se refletir: por que a criança brinca ou deve brincar? A apresentação de experiências, sobretudo por meio da atividade guia e das atividades auxiliares, são relevantes para que ela desenvolva a imaginação, sobretudo as experiências com o próprio corpo e das relações estabelecidas com o “eu” o “outro” e com os “objetos”. Propõe-se a partir disso uma materialização do nível de consciência por meio da atividade do brincar, valorizando questões históricas, culturais, construindo novas culturas, promovendo uma diversificação de movimentos, gestos, mímicas, recontos, aliando a fantasia, a arte, o movimento ao processo de desenvolvimento.

Para tanto, a proposta pretende abrir novos olhares, promover reflexões e possibilidades didáticas inerentes ao brincar e as práticas corporais na Educação Infantil, fomentando a perspectiva inclusiva nessa etapa da Educação Básica.

5 REFERÊNCIAS

ADORNO; Teodor W.; DEWES, Peter; BENHABIB, Seyla; LACAN, Jaques; ALTHUSSER, Louis; PÊCHEUX, Michel; ABERCROMBIE, Nicholas; HILL, Stephen; TURNER, Bryan S.; THERBON, Goran; EAGLETON, Terry; RORTY, Richard; BARRET, Michele; BORDIEU, Pierre; JAMESON, Fredric; ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. O estádio do espelho como formador da função do eu – Jacques Lacan. Organização: Slavoj Zizek. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996. 337 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Conselho Nacional de Secretaria de

Educação-CONSED. União Nacional dos dirigentes municipais de educação. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: il. ISBN: 978-85-7783-048-01. Educação Infantil. 2. Proposta Pedagógica. I. Título. CDU 373.21.

CAPOEIRA infantil. **Grupo Muzenza de Capoeira** - Tá na hora de brincar. Disponível em: <https://youtu.be/YTWyQTWU7LM?si=HqkUBZ4SZTwL8JRI>. Acesso em: 17 set. 2024.

CAPOEIRA infantil. **Música infantil de capoeira** - um, dois, três, quatro. Disponível em: <https://youtu.be/EafoGhzOjtw?si=HboSod-Qdpgbc7Ext>. Acesso em: 17 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Secretaria de Educação. Educação Infantil. 2.^a edição, Brasília, 2018.

HISTORINHAS katakunte. Contos infantis. **Como surgiu a capoeira?** Um conto fictício para crianças, capoeira evento inclusivo infantil cultural. Vídeo: 05:03 minutos. Disponível em: <https://youtu.be/OvHahV2wkl8?si=63ML6ewqLO2Su2Ku>. Acesso em: 17 set. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na Educação Infantil**. Cadernos de Formação RBCE, p. 15-26, mar. 2015.

MOREIRA, Ramon Missias. **Jogos e Brincadeiras Populares nas Décadas de 60 a 90 no Brasil**: sentimentos, memórias e resgate cultural na instituição escolar infantil. Ensino & Pesquisa, ISSN: 2359 – 4381, União da Vitória, v. 21, n.º 1, p. 80-98, jan./mar. 2023.

RODA das Crianças. **Jogo de capoeira das crianças**. 1º Vida com Capoeira 2017. Academia Vida e grupo de capoeira Sol da Liberdade. Disponível em: <https://youtu.be/QNrVFfFq8II?si=pYgef2S3eu6fOidx>. Acesso em: 17 set. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. SOARES, Carmem Lúcia; BRACHT, Valter; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Cortez, 1992.

TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. **O adulto, a criança e a brincadeira**. Brasília, volume 18, n. 73, p. 78 – 88, julho de 2001.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. ISSN: 1808-6535. Publicada em junho de 2008.

YOYO BOOKS. **Por quê? Meu corpo**. Perguntas e respostas para os pequenos. Hagelberg 33, B-2250 Olen, Bélgica: www.yoyo-books.com. Impresso na China em janeiro de 2024. ISBN: 9789464766318.

FOTOGRAFIAS E IMAGENS: UNIDADE DIDÁTICA

A seguir estão as imagens do livro apresentado no plano de vivência 01 e dos desenhos feitos pelas crianças a partir dessas vivências: consciência corporal e cultural:



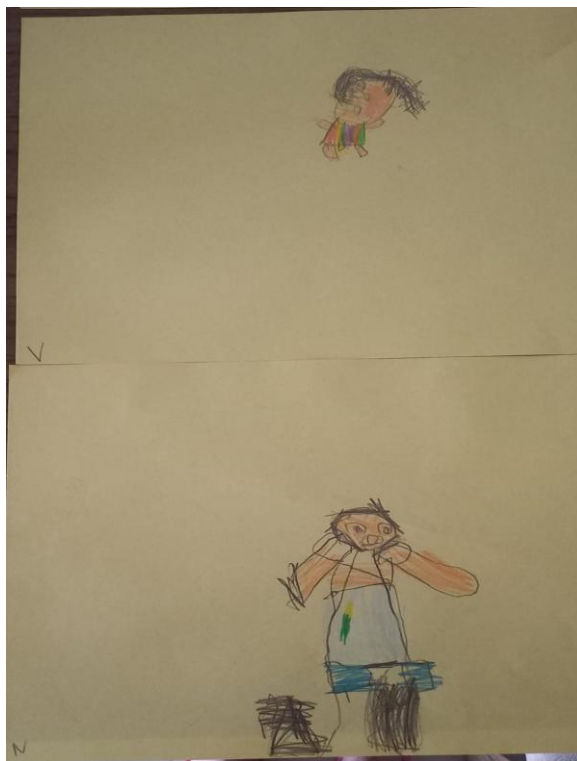
Fonte: Arquivo da pesquisadora



FONTE: Arquivo da pesquisadora



Fonte: Arquivo da pesquisadora



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A seguir fotografias da pesquisadora em campo: crianças brincando:



Fonte: Arquivo da pesquisadora



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A seguir estão as fotografias de brinquedos e objetos usados na aplicação das vivências:



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A seguir estão as Fotografias de algumas vivências com as crianças:



Fonte: Arquivo da pesquisadora



Fonte: Arquivo da pesquisadora