

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

FERNANDA MENDES FRANCO

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, BRINCADEIRAS E DRAMATIZAÇÃO
NAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA

2022

FERNANDA MENDES FRANCO

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, BRINCADEIRAS E DRAMATIZAÇÃO
NAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na linha de pesquisa: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello.

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F825c Franco, Fernanda Mendes, 1989-
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, BRINCADEIRAS E
DRAMATIZAÇÃO NAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL /
Fernanda Mendes Franco. - 2022.
237 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Infantil. 2. Contadores de histórias. 3. Brincadeiras.
4. Teatro na educação. 5. Relações étnicas. 6. Relações raciais. I.
Mello, André da Silva. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

FERNANDA MENDES FRANCO

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, BRINCADEIRAS E DRAMATIZAÇÃO NAS
MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na linha de pesquisa: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovada em 12 de dezembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Bethânia Alves Costa Zandomínegue
Universidade Federal de Goiás

Dedico esta dissertação à minha família
(especialmente ao meu esposo e à minha mãe),
que eu amo muito, e às crianças que me
inspiram a ser uma professora melhor.

AGRADECIMENTOS

Nesta jornada, tive imensos desafios para concluir mais uma etapa em minha vida e nada seria possível sem a benção de Deus e o apoio de pessoas a quem estimo.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela minha saúde e pela condução dos meus dias durante os estudos. Acredito que estive cercada por anjos que me ajudaram a passar por momentos de angústias e de alegrias. Deus, agradeço por segurar minhas mãos e não permitir que desistisse, pois a cada oração recebi Sua resposta. Nos momentos mais difíceis, percebi Sua presença, de modo que seu amor infinito por mim fez com que jamais me sentisse abandonada.

A vocês, minha família, agradeço a compreensão pelos momentos que precisei estar ausente e por estar presente nos períodos mais exigentes, em que ansiedade, medos e insegurança me afligiam. Agradeço à minha mãe, Cátia, e avó Júlia pelas orações e por suportarem minhas aflições e descontentamentos com enorme paciência. Mãe, agradeço os chás para me acalmar e por sua torcida infundável, além de todo o suporte. Acredito que a vontade em assistir a defesa, mesmo de um jeito nada convencional, me encorajou.

Ao meu querido esposo, Ricardo, agradeço por todo amor, carinho, companheirismo e paciência, paciência e mais paciência. Admito que seu apoio diário me incentivou a acreditar neste sonho todos os dias, sobretudo nos momentos em que estava nervosa e agitada. Aprecio você pela dedicação em ler o que eu escrevia e por me acompanhar nas idas e vindas da UFES sempre que podia. Agradeço também o cuidado por mim, pela nossa macarronada das quartas e pelo quibe assado das quintas (risos). Os abraços fortes e o sentir de nossas mãos apertadas foram fundamentais para alcançar essa vitória.

Ao professor André Mello, agradeço a orientação e a disponibilidade em me atender com toda a sua generosidade e conhecimento. Admiro o comprometimento com o trabalho, a ética inspiradora e o exemplo profissional. Sou grata pelo aprendizado e confiança em meu trabalho, além da enorme paciência comigo. Agradeço também por mostrar-me os caminhos quando ainda não sabia por onde seguir. Ah, quanto aprendi! Aprecio todas as contribuições com o trabalho, as reflexões em como tornar as interações com as crianças mais encantadoras e, assim, conseguir mostrá-las ao mundo. Agora sim esta obra está concretizada!

À Bethânia Zandomínegue e ao Wagner dos Santos, agradeço por aceitarem o convite de participar tanto da qualificação como da defesa. Suas contribuições enriqueceram imensamente

este trabalho, com uma leitura atenta e proposições objetivas para a qualificação e construção desta pesquisa.

Ao meu primo Agripino, ator, diretor de teatro, contador de histórias e excelente professor de Educação Física, que me inspirou a seguir a carreira de professora de Educação Física também. Além disso, agradeço a referência que se tornou para mim e a orientação em seguir na Educação Infantil, área em que me encontrei. Sou grata pelo aprendizado na contação de histórias e na dramatização com as crianças.

Às minhas tias Antuanete, Ozana e Jaqueline, aos meus tios Edwaldo e Cláudio (*in memoria*) e aos meus primos Nyara, Jean e Maria Júlia, agradeço o suporte e as orações dedicadas a mim, além do estímulo e da torcida.

Ao meu pai, Paulo, e à Marivalda, sua esposa, quem mesmo em outra cidade, me incentivaram para seguir firme neste período de estudos.

À minha sogra, Maria Aparecida, e ao meu sogro, José Geraldo, que também participaram desse processo e ficaram muito felizes com mais essa conquista.

Às crianças, agradeço pela participação durante as aulas e pelo protagonismo que exerceram ao longo de todo esse meu processo formativo. Crianças que tanto amo e que marcaram minha docência e me inspiram. Agradeço o carinho comigo e todas as interações, sendo que conheço algumas desde os dois anos de idade. Com certeza, sem vocês esse trabalho não estaria materializado. Às famílias das crianças, dedico agradecimento especial por acolherem meu trabalho com suas crianças e pela parceria que estabelecemos.

À equipe do CMEI Débora de Moraes Caitano – Dona Nina, agradeço o acolhimento há dez anos, sobretudo à equipe do turno vespertino que participou do estudo, pela compreensão, pela parceria e pelo apoio durante minha jornada tanto na pesquisa quanto na escrita. Agradeço o companheirismo. Sem vocês não teria pesquisa. Gratidão! À prefeitura municipal da Serra, que permitiu a realização do meu estudo no CMEI do município.

À prefeitura municipal de Vila Velha, agradeço a concessão da licença para dedicação a este sonho em ser mestre em Educação Física. Caso não fosse essa licença, não conseguiria participar das aulas e investir meu tempo na escrita. À equipe da UMEI Saturnino Rangel Mauro, que torceu por mim nessa jornada de estudos.

À família NAIF, que me acolheu tão bem e tem um fantástico trabalho de equipe, agradeço por todas as nossas conversas e encontros, além dos momentos ricos de trocas e de aprendizagens.

O grupo apresenta um incrível trabalho de pesquisa. De modo especial, agradeço às amigas da minha turma: Rafaela, Sarita e Luiza, por compartilharmos alegrias e angústias.

Aos meus amigos, agradeço a força e a inspiração, mesmo sem eu ter tempo para os nossos encontros. À Alexandra, que ouviu minhas reclamações e me aconselhou, acalmou e se tornou minha terapeuta semanal. Em especial, agradeço à minha turma “Rola Bola”: Ana Paula, Bruno Henrique, Elaine, Lígia, Thácia e Thaise. Agora nosso encontro sai!

Aos queridos amigos, que antes do processo já me incentivaram, agradeço todo o carinho. Às amigas Linda Mariane, que me fez descobrir um projeto de mestrado a partir da minha prática pedagógica, e Samira Stein, que me orientou na estrutura do projeto e na revisão de literatura, agradeço a atenção e o zelo. Aos amigos Rafael Barcellos, que sempre me incentivou a tentar o mestrado e conversou comigo sobre a arguição do projeto, e Victor Oliveira, por ter analisado meu projeto.

A todos que contribuíram de alguma forma para que esse sonho se tornasse realidade, sou imensamente grata.

RESUMO

Esta dissertação apresenta como objeto de estudo as brincadeiras historiadas na mediação pedagógica da Educação Física (EF) com a Educação Infantil (EI). São chamadas de brincadeiras historiadas as atividades que fazem articulação entre a contação de histórias, a dramatização e a Educação Física. A pesquisa tem como objetivos: a) identificar o que a pós-graduação em Educação Física no Brasil tem produzido sobre as práticas pedagógicas com o teatro e com a contação de histórias na Educação Infantil; b) apresentar e descrever uma proposta de pesquisa-ação com a Educação Infantil que mobilizou a contação de histórias, a dramatização, a literatura e a corporeidade na mediação pedagógica na Educação Física; e c) analisar uma proposta de mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil que, por meio da contação de histórias, das brincadeiras e da dramatização, buscou reconhecer e valorizar o protagonismo infantil, a articulação curricular e a educação das relações étnico-raciais. Para tanto, foram utilizados dois métodos de pesquisa: a pesquisa bibliográfica, para produzir um estado do conhecimento acerca do que a pós-graduação em EF no Brasil tem produzido sobre práticas pedagógicas com o teatro e a contação de histórias na EI; e a pesquisa-ação existencial, ao realizar uma prática pedagógica que articula a Educação Física, a contação de histórias e a dramatização, buscando evidenciar o protagonismo infantil, a articulação curricular e a educação das relações étnico-raciais. Para a produção de dados na pesquisa bibliográfica, foram utilizados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, duas plataformas digitais para a busca de estudos sobre a temática do teatro e/ou contação de histórias no contexto de práticas pedagógicas com crianças na etapa da Educação Infantil. Apesar de reconhecidos como linguagens essenciais na Educação Infantil, a contação de história e o teatro aparecem de modo periférico na maioria dos trabalhos, com pouca discussão em relação ao trato metodológico e à visibilidade das crianças nas produções. Na pesquisa-ação existencial, foram utilizados os seguintes procedimentos: observação participante, diário de campo, fotografias, vídeos, narrativas e desenhos das crianças e o aplicativo *WhatsApp*. Os dados provenientes da pesquisa-ação foram analisados a partir de três princípios pedagógicos: o protagonismo infantil, a articulação curricular e a educação das relações étnico-raciais. Por meio da articulação entre a contação de histórias (da literatura infantil com temáticas das culturas africana e afro-brasileira), a dramatização e a Educação Física (com as brincadeiras e os jogos), verifica-se que as crianças tiveram vivências

que foram significativas para os seus processos de aprendizagem e de socialização. Elas participaram ativamente de todo o processo e exerceram seu protagonismo, demonstrando suas agências e opiniões. Foi possível estabelecer diálogo entre os diferentes conhecimentos e sujeitos da comunidade escolar. Essa articulação foi construída no decorrer das mediações pedagógicas e potencializou os encontros. A princípio, a adesão dos docentes foi baixa e, durante o desenvolvimento das propostas, eles foram conquistados e se envolveram com a pesquisa. Nesse processo, houve episódios de preconceito e de resistência à temática das relações étnico-raciais, o que ratifica a necessidade e a relevância de um trabalho contínuo com o tema e com o engajamento na luta antirracista, rompendo com a folclorização da data comemorativa para abordar tais assuntos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contação de histórias. Brincadeiras historiadas. Dramatização. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This thesis discusses the pedagogical use of children's narrated playtime activities to mediate Physical Education (PE) and Early Childhood Education (ECE) via two research methods: a bibliographic research and an existential action research. Children's narrated playtime activities are known to bring together storytelling, dramatization, and PE. This research aimed at: a) identifying what postgraduate studies in PE in Brazil have produced on teaching practices using role-play and storytelling in ECE; b) presenting and describing an action research proposal to ECE that employs storytelling, dramatization, literature, and corporeality in PE pedagogical mediation; and c) analyzing a proposal for pedagogical mediation between PE and ECE which sought to recognize and value children's protagonism, curricular articulation, and education of ethnic-racial relations through storytelling, games, and dramatization. The bibliographic research was selected to gather knowledge on the status of Brazilian postgraduate studies' outcomes in PE regarding teaching practices using dramatization and storytelling in ECE. The data produced through the bibliographic research came from two digital platforms: CAPES' Catalog of Theses and Dissertations and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. Although recognized as essential languages in ECE, storytelling and drama have appeared peripherally in most works, with little discussion regarding methodological treatment and children's visibility in productions. The existential action research scaffolded a pedagogical practice that articulates PE, storytelling, and dramatization. Procedures of the existential action research included participant observation, field diary, photographs, videos, narratives, children's drawings, and the WhatsApp application. Three pedagogical principles guided the action research data analysis: children's protagonism, curricular articulation, and education of ethnic-racial relations. Children had significant experiences for their learning and socialization processes through the articulation among storytelling (from children's literature on African and Afro-Brazilian cultural themes), dramatization, and physical education (with children's playtime and games). They actively participated in the whole process, expressing opinions and exercising agency. It was possible to establish dialogue among different types of knowledge and subjects of the school community. Such articulation was built throughout the pedagogical mediations, which strengthened the meetings. At first, teachers' participation was low, but during the proposals development, they were allured and became engaged in the research. Episodes of prejudice and resistance to ethnic-racial relations' theme emerged throughout this process, though. Therefore, the rationale for continuous work on the topic and engagement in

the anti-racist struggle, bursting the folk belief that calls for celebration dates to address these issues.

Keywords: Early Childhood Education. Storytelling. Children's narrated playtime activities and games. Dramatization. Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos trabalhos por região	36
Figura 2 – Apresentação do TALE (1).....	59
Figura 3 – Apresentação do TALE (2).....	60
Figura 4 – CMEI Débora de Moraes Caitano – Dona Nina.....	62
Figura 5 – Espaços do CMEI Débora de Moraes Caitano – Dona Nina.....	66
Figura 6 – Fotos que representam o município da Serra/ES	711
Figura 7 – Conversa inicial com a pedagoga sobre a pesquisa	733
Figura 8 – Estabelecendo parceria com o professor de Arte.....	744
Figura 9 – As crianças do Grupo 5 do turno vespertino	80
Figura 10 – Capa do livro infantil <i>Sulwe</i>	900
Figura 11 – Contação da história.....	93
Figura 12 – Experimentando o <i>skate</i> /estrela	94
Figura 13 – Brincadeiras historiadas com <i>Sulwe</i>	98
Figura 14 – Capa do livro infantil <i>Este é o meu cabelo</i>	100
Figura 15 – Brincadeiras historiadas com o Congo capixaba e com o livro <i>Este é o meu cabelo</i>	106
Figura 16 – A entrada na sala escura	111
Figura 17 – Mosaico de fotografias: diferentes formas de as crianças se deslocarem no <i>skate</i>	114
Figura 18 – A proximidade das crianças no <i>skate</i> e o cuidado delas	116
Figura 19 – Diferentes expressões na sombra	118
Figura 20 – Desfile <i>Este é o meu cabelo</i>	121
Figura 21 – Brincadeira do livro (pular elástico)	122
Figura 22 – Formas criativas de pular elástico	123
Figura 23 – Estações da brincadeira	1266
Figura 24 – Criação de brincadeira com sombras	127
Figura 25 – Chapéu de papel.....	128
Figura 26 – Oceano de TNT.....	130

Figura 27 – Criança tocando casaca	132
Figura 28 – As crianças manuseando o livro e contando a história.....	133
Figura 29 – A organização das crianças para a realização da brincadeira	136
Figura 30 – A iniciativa das crianças em conduzir a brincadeira.....	137
Figura 31 – Explicando o movimento de rotação da Terra.....	138
Figura 32 – Manipulando o fantoche.....	141
Figura 33 – Pique vampiro	146
Figura 34 – Dramatizando o Congo.....	148
Figura 35 – Participação da professora de Educação Especial no teatro	163
Figura 36 – Experimentando o fantoche e a máscara	164
Figura 37 – Apresentação teatral para todo o CMEI	166
Figura 38 – Os professores brincando	170
Figura 39 – Proposta da professora de sala do Grupo 5 Carolina de Jesus.....	175
Figura 40 – Contação de história na semana das crianças	177
Figura 41 – Preparativos para a festa.....	179
Figura 42 – Prática pedagógica o que é teatro?.....	181
Figura 43 – Mês de novembro do calendário do ano de 2021 da Prefeitura Municipal da Serra	184
Figura 44 – Contação da história <i>Sulwe</i> (apresentação da autora)	189
Figura 45 – Contracapa do livro <i>Sulwe</i>	190
Figura 46 – Cena da história (Dia e Noite)	192
Figura 47 – A menina se reconhecendo na personagem Sulwe	196
Figura 48 – Menina de cabelo solto.....	197
Figura 49 – Convite para a Festa da Diversidade	199
Figura 50 – As tranças rosas.....	200
Figura 51 – Tocando os instrumentos: Casaca e tambor	202
Figura 52 – Desenho para compor o painel.....	207
Figura 53 – Confeccionando o mapa	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação	37
Quadro 2 – Configuração do corpo docente do CMEI Débora de Moraes Caitano – Dona Nina	65
Quadro 3 – Cronograma dos encontros	77
Quadro 4 – Brincadeiras historiadas a partir da obra <i>Sulwe</i>	92
Quadro 5 – Brincadeiras historiadas com o Congo capixaba e o livro <i>Este é o meu cabelo</i>	102

LISTA DE SIGLAS

APNP – Atividades Pedagógicas Não Presenciais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEER – Coordenação de Estudos Étnico-raciais

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

CTD/Capes – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

D – Doutorado

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EF – Educação Física

EI – Educação Infantil

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

G – Grupo

GEEFIDI – Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil

GEIEFEI – Grupo de Estudos Independentes da Educação Física na Educação Infantil

GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

M – Mestrado

Mat. – Matutino

NAIF – Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres

NEAD/UNESP – Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

NUPEM – Núcleo de Pesquisas em Movimento

PI – Projeto Institucional

PMS – Prefeitura Municipal da Serra

PPGEF – Programa de Pós-Graduação em Educação Física

PROTEORIA – Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TNT – Tecido Não Tecido

Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB – Universidade de Brasília

Unesp – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba

USP – Universidade de São Paulo

Vesp. – Vespertino

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	16
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO, CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO.....	16
1.2 OBJETIVOS.....	27
1.3 DESIGN METODOLÓGICO.....	27
1.4 ITINERÁRIO DA PESQUISA.....	29
CAPÍTULO II	30
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	30
2.1 CAMINHOS TRILHADOS.....	32
2.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	34
2.2.1 Análise bibliométrica	34
2.2.1.1 <i>Fluxo temporal das pesquisas analisadas</i>	34
2.2.1.2 <i>Distribuição por regiões e programas de pós-graduação</i>	36
2.2.2 Distribuição por categorias temáticas	39
2.2.2.1 <i>Protagonismo infantil</i>	40
2.2.2.2 <i>Mediação pedagógica</i>	42
2.2.2.3 <i>Formação docente</i>	45
2.2.2.4 <i>Desenvolvimento motor</i>	47
2.2.2.5 <i>Inclusão e rotina</i>	48
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....	50
CAPÍTULO III	54
3 ERA UMA VEZ... UMA PESQUISA-AÇÃO EXISTENCIAL	54
3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	54
3.1.1 Contextualização do CME Débora de Moraes Caitano – Dona Nina	62
3.1.2 Projeto institucional	67
3.1.3 Os sujeitos da pesquisa	79

CAPÍTULO IV	84
4 O PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: A AÇÃO DA PESQUISA	84
4.1 BRINCADEIRAS COM A HISTÓRIA <i>SULWE</i>	89
4.2 BRINCADEIRAS HISTORIADAS COM O CONGO CAPIXABA E O LIVRO <i>ESTE É O MEU CABELO</i>	99
4.3 PROTAGONISMO INFANTIL	107
4.4 ARTICULAÇÃO CURRICULAR	157
4.5 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICE 1 – Parecer Consubstanciado do CEP	230
APÊNDICE 2 – Autorização para pesquisa – Centro Municipal de Educação Infantil Débora de Moraes Caitano – Dona Nina.....	233

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

1.1 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO, CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo as brincadeiras historiadas na mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil. O interesse por esse tema deve-se a motivos que decorrem da minha trajetória pessoal e profissional. Em 2003, iniciei¹ minha participação no grupo teatral *Alfa Produções e Eventos*², voltado para o público infantil, e permaneci na equipe por dez anos. O referido conjunto organizava o *Festival de teatro infantil do Espírito Santo*, que reunia companhias de teatro de diferentes estados brasileiros para apresentação em solo capixaba, cujo público principal era as unidades de Educação Infantil e o ensino fundamental, e produzia a *Mostra de teatro*, na qual realizava apresentações nas redes de ensino pública e particular e em instituições filantrópicas da Grande Vitória³.

Em 2009, em meu primeiro contato⁴ com a Educação Infantil (EI), enquanto cursava a disciplina *Estágio supervisionado na Educação Infantil* no quarto período da graduação em Educação Física (EF), a contação de histórias foi utilizada nas mediações pedagógicas e, a partir dela, as crianças participavam de brincadeiras, como circuito motores, em que exploravam o ambiente com desafios de subir, descer, saltar, ultrapassar obstáculos, entre outros. No segundo semestre de 2012, tive a oportunidade de atuar na Prefeitura Municipal de Cariacica/ES como professora de teatro⁵ para crianças do Ensino Fundamental I. Foi uma experiência bem

¹ Início a presente dissertação utilizando a primeira pessoa do singular, porque relato a minha trajetória pessoal e aproximação à temática. Posteriormente, utilizo a primeira pessoa do plural (nós), pois são articuladas outras falas.

² O grupo *Alfa Produções e Eventos* encerrou suas atividades no ano de 2019.

³ Os sete municípios que compõem a região metropolitana da Grande Vitória são: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

⁴ Primeiro contato à frente de uma turma como mediadora de uma aula de Educação Física.

⁵ Fui convocada pela Prefeitura Municipal de Cariacica/ES para o cargo de professora de EF, porém, como tinha experiência com teatro, fui convidada a integrar o *Projeto Semearte*, programa da prefeitura que oferece aulas de teatro, dança, capoeira e música em algumas escolas no contraturno.

divertida, que culminou na realização de pequenas apresentações teatrais das crianças em sua própria unidade de ensino e em outras escolas da mesma rede.

Em 2013, ingressei como professora estatutária na Prefeitura Municipal da Serra/ES, dando início à minha atuação como docente de Educação Física na Educação Infantil. Desde aquele momento, interessei-me por contar histórias para as crianças e vivenciá-las com brincadeiras. Não me limito em contar a história, também as dramatizo juntamente com os infantis para torná-la uma experiência expressiva e com significado para eles. A postura da professora dá margem para que a criança ingresse no universo lúdico. Dessa forma, a relação entre o docente e o discente é horizontal, de modo que o educando participa das mediações pedagógicas e contribui com as ideias e as dinâmicas pedagógicas. Essa relação adulto-criança é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança (OMELCZUK, 2009). Além disso, essa interação estabelecida consiste no foco das propostas pedagógicas internacionais: as escolas de *Reggio Emilia*, na Itália, e *High-Scope*, nos Estados Unidos.

Na proposta italiana, é desenvolvido um trabalho pedagógico “[...] onde o adulto explora junto com a criança o prazer da descoberta e da investigação, sem ser um intruso, e sim um parceiro” (OMELCZUK, 2009, p. 61), de modo que essa relação que se estabelece “[...] deve ser rica em conteúdos envolventes e instigantes para ambos” (OMELCZUK, 2009, p. 61). Na pedagogia americana, há uma valorização da relação entre adultos e crianças à medida que eles interagem e constroem conhecimento, possibilitando que os discentes formem suas próprias compreensões de mundo (OMELCZUK, 2009).

A motivação para desenvolver este estudo se mostrou com a minha prática pedagógica, ao perceber as reações dos infantis, que se mostraram encantados e motivados a participar com alegria e prazer ao vivenciarem as brincadeiras historiadas nas minhas mediações, nas quais interagíamos com a contação e a vivência das histórias, dramatizando-as e realizando brincadeiras. As crianças se identificavam com os personagens e embarcavam no mundo da imaginação, algo que pode potencializar as experiências, visto que “através das brincadeiras o professor pode apoiar a aprendizagem pela ação e estimular o desejo delas de aprender” (OMELCZUK, 2009, p. 64).

A fim de adentrar no universo infantil por meio da ludicidade e possibilitar um contexto que pudesse instigar a curiosidade da criança por meio da imaginação, a brincadeira começava com a contação de histórias, na qual podíamos viajar sem sair do lugar. Barbosa, Martins e Mello (2019) defendem que, por meio das interações lúdicas e experiências brincantes, as crianças se

apropriam da cultura e, ao mesmo tempo, a produzem. “A contação de histórias permite que a criança devaneie em variadas realidades, tempos e lugares. Através da narrativa, vívidas imagens são formadas e ‘criam vida’ e enredo cultivados no imaginário” (SIMON; KUNZ, 2014, p. 389), além de fomentar o gosto por histórias e ampliar o seu repertório cultural.

No contexto desta pesquisa, para a contação de histórias, recorreremos à literatura infantil com temática das culturas africana e afro-brasileira⁶ como possibilidade para a ampliação dos referenciais de mundo e para “estimular reflexões mais críticas sobre a temática racial e fortalecer [...] a construção de identidades negras positivas” (ARAUJO, 2018a, p. 72). Desde a Educação Infantil, podemos notar a presença de restrições e preconceitos relacionados às questões étnico-raciais. Presenciei situações durante minhas ações com os infantis, em momentos de conversa e ciranda, de criança se recusar a dar a mão ou se sentar próxima ao colega por ele ser negro e precisei intervir. Houve algumas falas e comentários que denotaram discriminação entre os infantis e precisaram ser problematizadas. Notamos a importância e a necessidade de trabalhar esse tema para além de fatos pontuais, não o restringindo a ações voltadas para o Dia da Consciência Negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) defendem que as instituições de Educação Infantil tenham propostas que assegurem o “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21). Dessa forma, em nossa proposta pedagógica desenvolvida nesta pesquisa, adotamos uma literatura com foco na diversidade étnico-racial, implicando atitudes e transformações desde a Educação Infantil.

A história pode possibilitar a criação de um ambiente lúdico condutor para as mediações pedagógicas, no qual ela será explorada mediante brincadeiras e interações. A criança, ao realizar brincadeiras em que ela possa criar e simular cenas do cotidiano, representando personagens e enredos em seu mundo de faz-de-conta, já está dramatizando. “Diz-se que alguém está ‘fazendo drama’ quando cria uma situação exagerada ou ainda chama-se de jogo dramático infantil aquele em que a criança cria uma situação de faz de conta” (PEREIRA, 2014, p. 4). Segundo Japiassu (2008), nos jogos dramáticos, todos são atores e participam da situação

⁶ Esse conceito foi desenvolvido por Debus (2017) para se referir a uma literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira, tematizando-a sem focar no autor. É uma literatura que valoriza personagens negras.

imaginária. O autor ainda defende que o jogo dramático antecede o jogo teatral. Sobre o assunto, Pereira (2014, p. 4) disserta:

Essencialmente o Drama, enquanto método de ensino do teatro, propõe a experimentação de situações diversas a partir da exploração de um determinado tema ou conteúdo por meio da instituição de um contexto ficcional no qual os participantes imergem no processo ao invés de criarem um produto artístico [...].

Nesse contexto, trabalhamos com a dramatização⁷, na qual as crianças podem participar como atores e autores das cenas, vivenciando a história, tornando-se parte dela e imergindo no universo da fantasia. Assim, elas poderão interagir entre o real e o imaginário e favorecer as suas experiências.

[...] as experimentações dramáticas, a partir do faz de conta ou de um ambiente cenicamente organizado para a vivência lúdica, permitem a [sic] criança, através da interação com os adultos, com outras crianças e com os materiais “dramáticos” (texto, música, canto, história, figurinos, etc.), expressar-se, perceber o outro se expressando e aprender de forma criativa (PEREIRA, 2015, p. 47).

Esta pesquisa não tem a finalidade de realizar espetacularização com apresentações, cenários, luzes, adereços, figurinos, entre outros elementos de uma representação teatral, mas, sim, possibilitar à criança experiências que, “[...] por meio da mediação do professor, [propiciem] a relação entre realidade e ficcionalidade, a criação de papéis, a construção de histórias, a imitação como forma de ampliar as referências corporais e culturais – aspectos próprios da linguagem teatral” (PEREIRA, 2014, p. 7). Dessa forma, o presente estudo pode contribuir para o desenvolvimento da expressão corporal, do senso crítico e estético das crianças.

Os documentos que norteiam a Educação Infantil⁸ valorizam o teatro na medida em que, nas DCNEI (2010), essa arte é abordada como formas de expressão que promovem experiências de aprendizado e de desenvolvimento. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), ela

⁷ Segundo Pereira, (2014, p. 5), “[...] Drama e Teatro possuem a mesma essência, a experiência dramática de fazer de conta”. Não utilizaremos o teatro pois entendemos que essa arte envolve uma estrutura mais complexa, mais elementos, como figurino, sonoplastia, luzes *etc.* No entanto, para a produção do Estado do Conhecimento, recorreremos ao termo *teatro* por ele ser utilizado por diversos autores. Nós optamos pelo termo *dramatização*, porque fizemos encenações como forma de vivenciar a história e, de acordo com Vigotski (2018, p. 97), ele é “[...] baseado na ação realizada pela criança, é mais íntimo, mais ativo e relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal”.

⁸ Para este estudo, recorreremos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010; 2013) e à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

é apontada como linguagem e está presente em dois dos cinco *campos de experiência*⁹, evidenciando a forma de exercitar a autoria das crianças ao vivenciar diferentes formas de expressão.

Japiassu (2008, p. 78) apresenta a “teatralização de jogos tradicionais infantis”, na qual as crianças podem representar papéis e construir as regras das brincadeiras. O autor cita o exemplo da brincadeira *gato-rato*, em que as crianças devem se movimentar de acordo com as características referentes ao personagem que vivenciam, expressando-se corporalmente e com sons. A representação é contextualizada pelas brincadeiras e vivenciada de forma lúdica.

A expressão corporal na EI merece destaque e está presente tanto na dramatização como na Educação Física. “Na criança, o corpo e o movimento são os principais meios pelos quais ela constrói seu conhecimento, interage com o meio físico, social, comunica-se, relaciona-se e forma a sua identidade” (ZANDOMÍNEGUE, 2018, p. 25). A linguagem corporal é uma forma de comunicação que permite ampliar as possibilidades expressivas do corpo e favorece vivências que oportunizam aos infantis manifestarem-se corporalmente em situações de danças, jogos, brincadeiras, dramatizações, enfim, em diferentes formas de representação no mundo.

A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Descobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (AYOUB, 2001, p. 57).

Dessa forma, a articulação entre a contação de histórias, a dramatização e a EF (com a linguagem corporal) compõe as brincadeiras historiadas, na qual a história é dividida em partes que serão encenadas e experienciadas com as brincadeiras. “Por meio dos jogos e das brincadeiras a capacidade criativa e as ações autorais das crianças são potencializadas, em um universo repleto de imaginação e fantasia, em que elas se tornam sujeitos capazes de pensar e agir sobre si mesmas” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 157).

⁹ Os campos de experiências são a forma curricular como estão organizados os saberes e as experiências a serem desenvolvidas na primeira etapa da Educação Básica, assim como os objetivos.

Além da justificativa pessoal de essa temática fazer parte da minha trajetória e ser parte do trabalho que desenvolvo nas minhas mediações pedagógicas, a escassez do tema em estudos na área da EF demarca a relevância científica desta pesquisa. Em investigação exploratória sobre o assunto em artigos, livros e congressos, verificamos que o referido tópico tem sido pouco explorado e discutido.

Um fator marcante desta pesquisa é trabalhar com literatura com temática das culturas africana e afro-brasileira. Ao se desenvolver o estudo recorrendo a esse universo, queremos desconstruir determinados estereótipos que colocam o negro em condição de inferioridade e superar “[...] a perpetuação de relações de dominação racial, tendo a população negra como coadjuvante da história desse gênero literário” (ARAUJO, 2018a, p. 64). No contexto educacional, há uma pluralidade de infâncias (TOMÁS, 2017), o que implica considerar a diversidade social e cultural, demarcando a relevância social do trabalho em tela.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) identificaram cinco concepções de infância construídas no decorrer da história. Dentre elas, destacamos quatro que colocam a criança em condição de subalternidade. A primeira diz respeito à criança como reprodutora de conhecimentos, que nasce como uma *tábula rasa*, a qual adquire e desenvolve habilidades gradativamente, à medida que entra em contato com o mundo social. A infância, nesse contexto, é tratada como o período de preparação para os estágios seguintes, para o ingresso no ensino fundamental e para a vida adulta.

A segunda concepção coloca a criança como um ser puro, ingênuo e inocente que a sociedade vai corrompendo, sendo uma forma romantizada de conceber a infância, que deve ser cuidada e protegida pelos adultos. A terceira perspectiva traz a criança como natureza, é a visão inatista na qual o biológico se sobrepõe ao social. O infantil é entendido biologicamente, segue leis gerais de desenvolvimento com etapas fixas de maturação, fundamentadas na Psicologia do desenvolvimento. Na quarta concepção, tem-se a visão assistencialista da infância, na qual as crianças são colocadas nas creches para os pais trabalharem. Esses espaços não tinham preocupação com os interesses dos infantis, atendendo apenas ao mercado de trabalho.

Diferente das quatro concepções abordadas, em que a criança não tinha espaço para protagonizar sua aprendizagem e foi vista, por muito tempo, como um ser sem direitos, um ser incompleto e em preparação para o mundo do adulto, a quinta compreensão de infância a reconhece como sujeito de direitos, como construtora de conhecimentos. A criança é localizada no centro do processo educativo, membro da sociedade que influencia e é influenciada por ela.

Nessa perspectiva, os infantis “[...] têm um lugar reconhecido e independente na sociedade, com seus próprios direitos como seres humanos individuais [...]” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 70), como um sujeito que está no mundo e constrói seus significados a partir dele (KLIPPEL, 2013).

A mudança para uma concepção de infância centrada na criança tem sua expressão formal na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989. Com a CDC, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, com suas especificidades respeitadas e com liberdade para se expressar. No entanto, essa conquista foi muito mais simbólica do que efetiva, visto que “muitas crianças continuam a não ter direito a um nome, a um país, à saúde, à educação, para referir apenas algumas ausências e violações” (TOMÁS, 2017, p. 2).

É preciso salientar que os diferentes olhares e tratamentos dados à criança não estão circunscritos a períodos determinados na história, não foram anulados e nem deixaram de existir, mas coexistem na sociedade de modo que ora um ganha mais expressividade sobre a outro e vice-versa.

Com os estudos sobre a infância, novos olhares foram tecidos para a criança, que passa a ser vista como sujeito e ator social, protagonista, como ser completo e produtor de cultura e não mais *um vir a ser*. Ela é um sujeito do agora, do presente, competente dentro dos seus mundos de vida. Na Sociologia da Infância, há uma preocupação com as crianças, compreendendo-as nas dimensões social, psicológica e biológica. Elas são vistas de forma integral, como sujeito social, ativo e capaz de construir e ressignificar a cultura (SARMENTO, 2013).

Os documentos (BRASIL, 2010, 2018) que orientam a Educação Infantil utilizados neste estudo concordam sobre a criança ser um

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; BRASIL, 2018, p. 37).

A EI é a primeira etapa da Educação Básica, abarca crianças de zero a cinco anos de idade e foca no desenvolvimento em sua totalidade, nos seus aspectos físico, afetivo, psicológico e social. A dinâmica curricular dessa fase de ensino não se organiza de forma disciplinar,

exigindo assim um diálogo com outras áreas de conhecimentos, linguagens e sujeitos que compõem o cotidiano das instituições. Concordamos com Sacristán (2013) e com Pires (2022) ao abordarem sobre o currículo. Sacristán (2013, p. 24) aponta que “[...] o currículo, em termos práticos, é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar”. Na mesma direção, Pires (2022, p. 5) salienta que o “[...] currículo não é apenas uma diretriz do que será ensinado, mais que isso, currículo refere-se, sobretudo ao contexto no qual se desenvolve a educação, os conteúdos, as práticas, as ideologias, o ambiente, etc.”.

Ao falar de articulação curricular, um movimento tão necessário na EI, é necessário salientar o que compreendemos como currículo. Destacamos que essa compreensão está atrelada à concepção de criança que se defende. Dessa forma, acreditamos na potência do currículo transversalizado, em que há diálogo entre os diferentes sujeitos que atuam com as crianças e os diferentes saberes e conhecimentos mobilizados por eles. As DCNEI destacam o currículo da Educação Infantil “[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013, p. 86). Essas práticas são efetivadas tanto pelas relações que as crianças estabelecem com os adultos como com seus pares.

Nas instituições educacionais, há o currículo previsto, o qual normalmente é organizado por meio do projeto institucional de cada unidade de ensino, que, por sua vez, é baseado nos documentos que orientam a Educação Infantil (BRASIL, 2013, 2018). Há também o currículo vivido, aquele que acontece no dia a dia das interações e que considera a opinião dos envolvidos – docentes e discentes, adultos e crianças. Para Ferraço (2011, p. 95), “[...] o cotidiano escolar aparece como um espaçotempo privilegiado de produção curricular, muito além do que está previsto nas propostas oficiais”.

O currículo é construído de forma compartilhada entre os sujeitos, a partir do currículo formal (previsto) somado às contribuições que as crianças trazem com seus conhecimentos anteriores. Segundo Carvalho (2011, p. 113), “o currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização [...]”. Dessa forma, é demarcada a importância do contexto para transformar o currículo previsto no currículo vivido, atentando-se ao que é significativo para as crianças e buscando torná-las protagonistas nas produções cotidianas.

O documento atual que orienta a Educação Infantil é a BNCC (2018), que, nessa etapa educacional, não se organiza em disciplinas, mas, sim, em *campos de experiências*, nos quais estão os objetivos de aprendizagem. Como a Educação Infantil não se configura de forma disciplinar, não há menção à EF na BNCC. No entanto, há o campo de experiência *corpo, gestos e movimentos*, que apresenta maior proximidade com a nossa especificidade. Isso não significa que esse campo de experiência seja restrito à EF, os diferentes sujeitos que medeiam os saberes na primeira etapa de ensino podem explorar todos os campos.

Não negamos a especificidade da Educação Física, apenas defendemos que haja articulação entre os saberes nessa etapa inicial a fim de formar a criança em sua totalidade, não havendo uma educação fragmentada em *caixinhas de conhecimento*, que são acessadas de acordo com o horário/tempo da disciplina. Na Educação Infantil, as áreas de conhecimentos devem estar interligadas em prol de uma educação integradora, de modo que “a Educação Física deixa de ser ‘parte’ da Educação Infantil para compor um todo com essa etapa de ensino” (KLIPPEL, 2013, p. 41). Nessa articulação dos saberes, é preciso reconhecer que os conhecimentos estão num mesmo patamar, não se sobrepondo uns aos outros e sim complementando-se e suplementando-se, num trabalho em que a diversidade de sujeitos e saberes se somam. Nesse sentido, as ações pedagógicas conectadas potencializam a participação e o desenvolvimento das crianças.

Sendo assim, os conhecimentos trabalhados de forma isolada não atendem à criança em sua integralidade. Sayão (1999) aponta que, na Educação Infantil, sejam trabalhadas diferentes linguagens a fim de garantir o desenvolvimento dos infantis, visto que

O currículo de Educação Infantil precisa contemplar as formas de manifestação características da criança de zero a seis anos¹⁰ de idade, privilegiando as diferentes linguagens que se externam através da oralidade, dramaticidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade... Estas formas de expressão, vividas e percebidas pelo brincar, representam a totalidade do “ser criança” e precisariam estar garantidas na organização curricular da sua educação [...] e não enquadradas em áreas do conhecimento e alocadas em disciplinas (SAYÃO, 1999, p. 234).

¹⁰ Em 2006, foi decretada a Lei nº 11.274, que estabelece o ensino fundamental com nove anos, com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade. Dessa forma, a EI passou a contemplar crianças de zero a cinco anos a partir de 2010, respeitando-se o tempo de transição/implementação da referida lei.

Guimarães (2018) valoriza as diferentes linguagens nas propostas de EF para enriquecer os encontros com as crianças, pois,

Por meio das linguagens, além de alcançarmos o diálogo com a criança, compreendendo-a na sua multiplicidade de dimensões, reconhecemos a especificidade do seu tempo e do tempo de suas aprendizagens, que não é recortado, não é fragmentado, nem organizado em disciplinas, mas legitimado em experiências produtivas por um corpo brincante (GUIMARÃES, 2018, p. 88).

A potente aliança entre linguagens possibilita aprendizagens, sensibilidade estética e ampliação de sentidos e significados que deixam marcas nas crianças e lhes conferem autoria. Nesse sentido, Zandomínegue (2018, p. 280) afirma que “o uso da linguagem artística, associada a uma práxis pedagógica voltada ao desenvolvimento de potencialidades criativas e imaginativas, pode colaborar de modo significativo para a produção e materialização de sentidos”.

Os documentos (BRASIL, 2013, 2018) que orientam a EI valorizam o uso das linguagens na primeira etapa da Educação Básica. As DCNEI (2013) colocam a criança no centro do planejamento e apontam a necessidade de os trabalhos com os infantis valorizarem tanto a criatividade como o protagonismo deles. A BNCC (2018) dá ênfase ao papel ativo das crianças em solucionar os desafios propostos e “[...] construir os significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018, p. 37). Além disso, a Base também salienta a importância das linguagens para o processo autoral das crianças. De acordo com a BNCC (2018), é por meio das linguagens como teatro, música, dança, representações de papéis que as crianças se comunicam e se expressam:

[...] elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (BRASIL, 2018, p. 41).

Ao mesmo tempo em que as crianças se apropriam da cultura, também a produzem e a ressignificam. A relação que elas estabelecem com o que lhes é entregue é característico da infância. Os infantis têm a forma de construir o pensamento diferente do adulto, sendo necessário que sejam vistos não pelo que ainda lhes falta, mas, sim, por sua alteridade, em suas

diferenças em relação a ele. As crianças têm a sua forma de interpretar e de se relacionar com o mundo (SARMENTO, 2005).

Guimarães (2018, p. 38) afirma que “enxergar as produções das crianças, vê-las por baixo não é uma tarefa fácil, pois exige o deslocamento do olhar adultocêntrico, que concebe as crianças apenas pelas suas ausências e incompletudes”, fazendo-se necessário um olhar atento às vozes e necessidades delas. Por meio das ocasiões nas quais ela possa desempenhar um papel ativo, sendo sujeito da prática, a criança constrói sua visão de mundo, vai sendo tocada e ao mesmo tempo toca e produz sentidos.

As crianças, mesmo as menores, são sujeitos detentores de uma cultura que é peculiar de sua fase. Esta cultura infantil expressa-se pelo brincar, pelo faz-de-conta, jogos, pela imitação e por sua inconfundível capacidade de criar ritmos e movimentos. Isso confere a elas o estatuto de sujeitos histórico-culturais que, em relação com outras crianças e com os adultos, criam e recriam suas linguagens de movimento e, conseqüentemente, a cultura (SAYÃO, 1999, p. 233).

Portanto, diante dos argumentos abordados, pode-se concluir que a dinâmica da EI voltada para as brincadeiras e interações lúdicas em que as crianças possam se expressar contribui para produções culturais que tenham elas como autores da prática pedagógica. Assim, indagamos: o que a pós-graduação em Educação Física no Brasil tem produzido sobre as práticas pedagógicas com o teatro e com a contação de histórias na Educação Infantil? É possível, por meio da pesquisa-ação, mobilizar a contação de histórias, a dramatização, a literatura e a corporeidade na mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil? Nessa mediação pedagógica que articula contação de histórias, dramatização, literatura e corporeidade, quais são os desafios e as possibilidades de se reconhecer e valorizar o protagonismo infantil, a articulação curricular e a educação das relações étnico-raciais?

Com a presente proposta, perspectivamos investigar uma experiência pedagógica que utiliza as brincadeiras historiadas para construir possibilidades que potencializem as produções infantis na Educação Infantil. Dessa forma, buscamos explorar as brincadeiras historiadas a partir da literatura infantil com temática das culturas africana e afro-brasileira, fazendo com que as brincadeiras sejam contextualizadas e com que as propostas não sejam o fazer pelo fazer, apenas reduzidas ao ato motor em si. Isso é, propõe-se uma EF que transcenda ao gesto motor, que seja baseada na ludicidade, que é um imperativo pertinente para potencializar o desenvolvimento

das crianças. Nesse contexto, Vigotski (2007, p. 123) afirma que “correr simplesmente, sem propósito ou regras, é entediante e não tem atrativo para a criança”.

Por meio da articulação entre a contação de histórias (com a literatura infantil com temática das culturas africana e afro-brasileira), a dramatização e a EF (com as brincadeiras, jogos e expressão corporal), acreditamos ser possível agregar às mediações pedagógicas vivências que sejam significativas e que proporcionem à criança possibilidades diferenciadas de viverem o movimento e potencializar o seu protagonismo.

1.2 OBJETIVOS

- a) Identificar o que a pós-graduação em Educação Física no Brasil tem produzido sobre as práticas pedagógicas com o teatro e com a contação de história na Educação Infantil;
- b) Apresentar e descrever uma proposta de pesquisa-ação com a Educação Infantil que mobilizou a contação de histórias, a dramatização, a literatura e a corporeidade na mediação pedagógica na Educação Física;
- c) Analisar uma proposta de mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil que, por meio da contação de histórias, das brincadeiras e da dramatização, buscou reconhecer e valorizar o protagonismo infantil, a articulação curricular e a educação das relações étnico-raciais.

1.3 DESIGN METODOLÓGICO

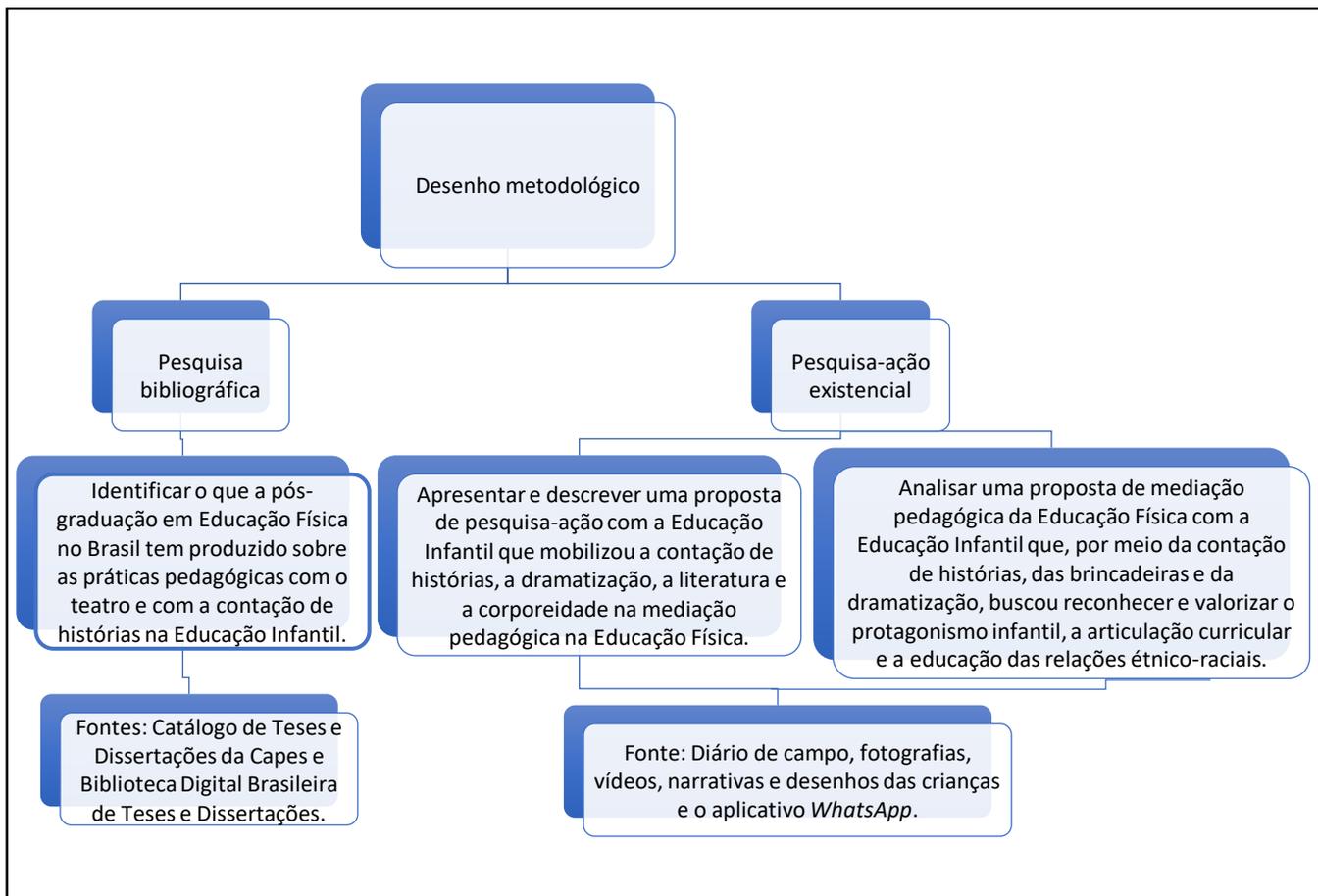
Esta pesquisa combina dois métodos: a pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007) e a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2007). O primeiro método foi adotado para produzir um Estado do Conhecimento, identificando o que a pós-graduação em EF no Brasil tem produzido sobre as práticas pedagógicas com o teatro e a contação de história na EI – objetivo número um deste estudo. Segundo Lima e Mioto (2007, p. 38), essa pesquisa “[...] implica em um conjunto

ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

A pesquisa-ação existencial foi utilizada para responder aos objetivos *b* e *c*. Ao realizar práticas pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, desenvolvemos a pesquisa-ação existencial na perspectiva de Barbier (2007). Segundo o autor, essa pesquisa pressupõe transformar a realidade e produzir conhecimentos. O detalhamento de cada método e sua aplicação serão desenvolvidos no interior de cada capítulo.

O organograma abaixo apresenta de uma maneira geral como está organizado, em termos metodológicos, o trabalho:

Organograma 1 – Organização metodológica da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

1.4 ITINERÁRIO DA PESQUISA

A fim de alcançar os objetivos propostos, a dissertação está organizada em quatro capítulos. O Capítulo I contempla a introdução, na qual são apresentados a aproximação da pesquisadora ao tema, a contextualização e problematização do objeto de estudo, os objetivos do estudo, o design metodológico e, para finalizar, o percurso da pesquisa.

No Capítulo II, intitulado *Estado do Conhecimento*, expomos a pesquisa bibliográfica produzida sobre o que a pós-graduação em EF no Brasil tem produzido sobre as práticas pedagógicas com o teatro e a contação de histórias na EI. As análises foram realizadas por meio de indicadores bibliométricos e por categoria temática.

Em seguida, no Capítulo III, apresentamos o contexto da pesquisa-ação existencial empreendida com as crianças. Iniciamos com a apresentação dos pressupostos metodológicos mobilizados no estudo, seguida do contexto da instituição onde foi realizada a pesquisa. Também discorremos sobre o projeto institucional construído para o ano de 2021 e abordamos os sujeitos participantes.

No Capítulo IV, analisamos os dados produzidos a partir dos princípios pedagógicos que nortearam as mediações com as crianças. Primeiro, expomos como foram organizadas as brincadeiras historiadas. Esse ponto foi dividido em dois tópicos: a) brincadeiras com a história *Sulwe* e b) brincadeiras historiadas com o *Congo capixaba* e com a obra *Este é o meu cabelo*. Em seguida, analisamos e discutimos os dados produzidos em três categorias, que representam as três dimensões que utilizamos como base para a nossa prática: protagonismo infantil, articulação curricular e educação das relações étnico-raciais.

Para finalizar, nas considerações finais apresentamos os dados em diálogo com os objetivos estabelecidos para o estudo, apontamos lacunas e sinalizamos possibilidades de novas reflexões sobre a temática.

CAPÍTULO II

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil (LDB – nº 9.394/1996) e possui uma forma própria, não disciplinar, de organização curricular/didática, por meio da articulação de diferentes linguagens e de distintos campos de experiências (BRASIL, 2013, 2018). Essa dinâmica está em consonância com uma concepção de criança como sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura (SARMENTO, 2003).

A perspectiva de EI apontada desde as DCNEI (BRASIL, 2010; 2013), ratificada pela BNCC (BRASIL, 2018), valoriza o protagonismo e a participação das crianças nos processos pedagógicos desenvolvidos com elas. Os documentos sugerem que a integração curricular ocorra por meio do trabalho com diferentes linguagens e campos de experiências, de modo que interações e brincadeiras se constituam como eixos estruturantes do processo educativo.

Autoras como Ayoub (2001) e Sayão (2002) já destacavam a necessidade de a EF se inserir na EI em diálogo com as demandas específicas desse campo de atuação e articulação com as diversas linguagens. Outros estudos, como o de Tomás (2017) e de Rocha (2008), colaboram para pensar uma educação da infância com foco nas agências¹¹ das crianças, na ausculta de suas vozes, na valorização do protagonismo e suas produções culturais.

Embora as distintas linguagens (artística, corporal, oral, histórica, dentre outras) sejam potenciais educativos reconhecidos no âmbito legal e na produção acadêmica da área, a maneira como operar de forma articulada e dar visibilidade à participação das crianças na EI ainda carece de maior compreensão. Para Tomás (2017), o grande desafio está em transpor aquilo que está no campo do direito (das crianças) para o campo das ações.

O brincar de *faz de conta*, em especial, é um potencial pedagógico para processos educativos propostos com crianças, pois articula procedimentos de formação da consciência pela criança, auxilia que o seu pensamento opere no campo da representação e estimula a criação de novas

¹¹ Para Mello, Scottá e Marchiori (2021), *agência* é a capacidade das crianças de pensar e de agir por elas mesmas, transformando e produzindo novos sentidos para o que lhes é apresentado.

*zonas de desenvolvimento proximal*¹² (VIGOTSKI, 2007). No campo da Sociologia da Infância, o *brincar da criança* tem se constituído objeto de estudo de muitos pesquisadores, que, em diálogo com diferentes áreas do conhecimento, têm buscado compreender esse fenômeno (CORSARO, 2009; ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009).

Na EI, as brincadeiras de dramatização de papéis ou de jogo de papéis (CORSARO, 2009) se aproximam das linguagens do teatro e da contação de histórias, objetos deste estudo¹³. As diversificadas formas de conceber ações pedagógicas que contemplam essas temáticas repercutem na diversidade nominal que abarca esses objetos. No intuito de investigar contextos lúdicos permeados pelo *faz de conta*, realizamos a presente pesquisa, que articula a contação de histórias, o teatro e a EF na EI.

Embora a articulação com linguagens amplie possibilidades pedagógicas de valorização do protagonismo infantil, Mello *et al.* (2015) afirmam que a EF na EI ainda tem preconizado em suas ações abordagens que pouco levam em consideração as especificidades dessa primeira etapa e seus sujeitos. Contrário a isso, existem estudos que evidenciam outras possibilidades de produção de conhecimentos com as crianças, de modo que linguagens como o teatro e as histórias infantis constituem potenciais educativos nas mediações conduzidas com elas (GOULART, 2018; SIMON; KUNZ, 2014).

Nesse sentido, perguntamos: o que a pós-graduação em Educação Física no Brasil tem produzido sobre as práticas pedagógicas com o teatro e com a contação de histórias na Educação Infantil? Assim, o objetivo deste capítulo é identificar o que a pós-graduação em Educação Física no Brasil tem produzido sobre as práticas pedagógicas com o teatro e com a contação de histórias na Educação Infantil. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

¹² Na relação pensamento e linguagem, Vigotski (2007) identifica a existência de uma zona de desenvolvimento real, que corresponde aos conhecimentos já incorporados pelo indivíduo, e da zona de desenvolvimento proximal, aquela que está adiante da zona de desenvolvimento real. Para o autor, o *faz de conta* promove novas zonas de desenvolvimento proximal, potencializando os processos de aprendizagem infantis.

¹³ Na presente pesquisa, adotaremos os termos *contação de história* e *história* como sinônimos, considerando as diversificadas formas de apresentação do nosso objeto de estudo na literatura.

2.1 CAMINHOS TRILHADOS

Este estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica realizada em dissertações e teses da pós-graduação em Educação Física no Brasil publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) acerca da contação de histórias e do teatro nas mediações pedagógicas com crianças na EI. Segundo Lima e Miotto (2007), essa metodologia permite a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações para a construção do quadro conceitual que envolve a temática da pesquisa.

Escolhemos o CTD/Capes e a BDTD por serem locais para onde os programas de pós-graduação do Brasil enviam suas publicações. Nesse sentido, consideramos a relevância desses canais da produção científica brasileira. Destacamos o fato dessas plataformas possuírem sistemas de buscas que favorecem a identificação dos trabalhos, com filtros que nos permitem delimitar o objeto de estudo. A pesquisa nas bases e a análise de inclusão foram realizadas de 24 de maio ao dia 28 de junho de 2021.

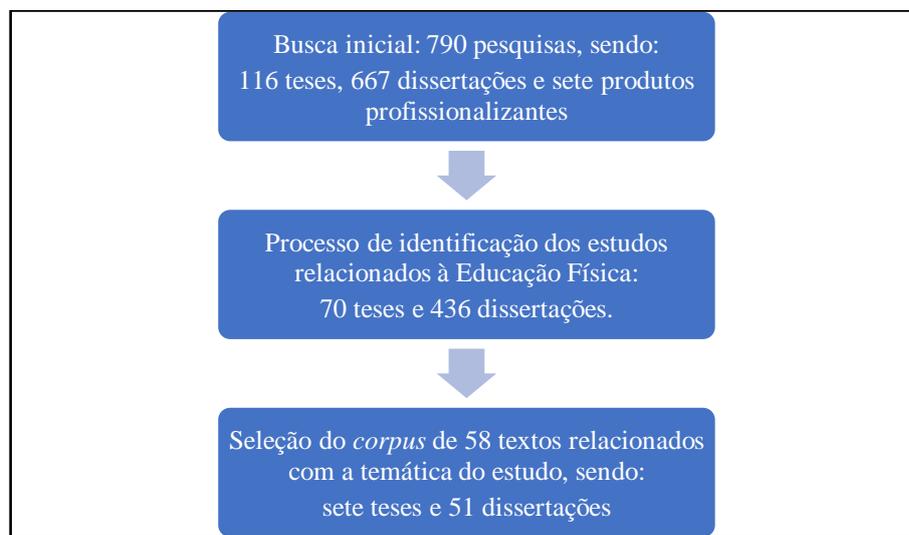
Para a identificação dos dados, adotamos os seguintes critérios de inclusão: a) pesquisa realizada em programa de pós-graduação em EF; b) pesquisa que abordasse a temática teatro e/ou contação de histórias no contexto de práticas pedagógicas com crianças em fase de EI (até seis anos); c) pesquisa disponível no CTD/Capes e/ou na BDTD.

Para localizar esses estudos no CTD/Capes, utilizamos as ferramentas disponíveis na própria plataforma. Inserimos descritores com combinações diferentes: *educação física, educação infantil, teatro, contação de histórias, literatura infantil, criança, dramatização, encenação e brincadeira historiada*. Também operamos a partir do radical *pedagog**, considerando as orientações disponíveis na plataforma. O trabalho de busca foi realizado com um grande quantitativo de combinações de descritores com o intuito de abarcar o maior número possível de estudos relacionados, considerando a diversidade nominal do nosso objeto. Utilizamos os mesmos descritores no BDTD, sem refinar a área de conhecimento e programa.

Ao contabilizar os trabalhos encontrados nos dois bancos de dados, chegamos ao número de 790 pesquisas, sendo 116 teses, 667 dissertações e sete produtos profissionalizantes, sem restrição da delimitação temporal. Desse quantitativo, realizamos a identificação dos estudos relacionados à EF. Após esse processo, chegou-se ao total de 506 textos, sendo 70 teses e 436

dissertações. Realizamos a leitura dos títulos, dos resumos e empreendemos buscas pelas palavras-chave *teatro* e *história* no interior dos trabalhos. Nessa etapa, selecionamos os textos que se relacionavam com a temática do estudo, descartando os títulos repetidos e os 29 textos que não estavam depositados nas plataformas de buscas. Desse modo, o *corpus* teórico desta pesquisa é formado por 58 trabalhos, sendo sete teses e 51 dissertações, conforme o fluxograma abaixo:

Fluxograma 1 – Seleção do *corpus* da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

A análise dos estudos foi realizada em duas dimensões: bibliométrica¹⁴ e temática. Na análise bibliométrica, operamos com os seguintes indicadores: *fluxo temporal das pesquisas*, *distribuição por regiões* e *programas de pós-graduação*. Utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para identificar categorias temáticas predominantes nos produtos encontrados. Para essa etapa, percorremos os polos cronológicos que a autora apresenta: *pré-análise*, *exploração do material*, *tratamento dos resultados* e *interpretação*. Assim, as categorias foram concebidas após a identificação da temática/abordagem central dada ao teatro e/ou à contação de história pelo estudo. Realizamos o agrupamento dos textos por semelhança.

¹⁴ A análise bibliométrica é realizada por medidas quantitativas, tais como o volume de publicações por ano, a fonte das produções, os autores e os métodos utilizados nos trabalhos (SANCHO, 1990).

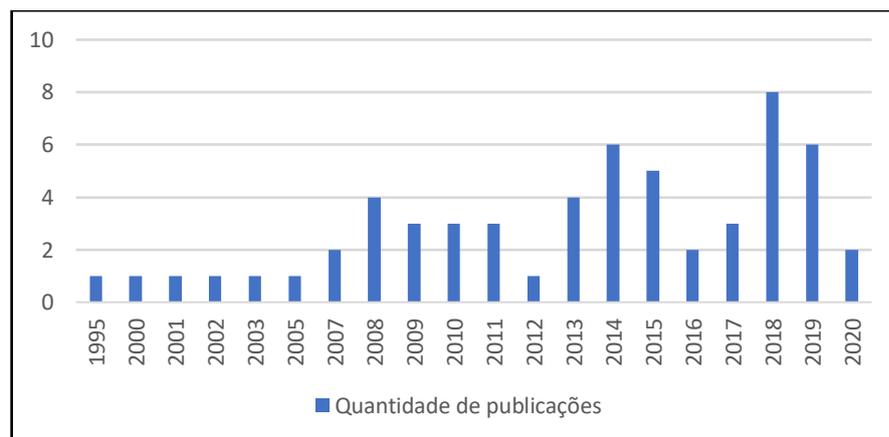
2.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

2.2.1 Análise bibliométrica

2.2.1.1 Fluxo temporal das pesquisas analisadas

O primeiro item analisado foi o *fluxo temporal das produções*, que está apresentado no Gráfico 1. Inserimos, no gráfico, apenas o ano que contém, pelo menos, uma produção e omitimos aqueles que não acusaram publicação.

Gráfico 1 – Fluxo temporal das produções



Fonte: elaboração própria.

Conforme demonstrado no Gráfico 1, é possível visualizar a quantidade de pesquisas produzidas a cada ano. A publicação dos trabalhos se iniciou em 1995 e se estendeu até 2020. Observamos que as produções sobre teatro e/ou contação de histórias na pós-graduação em EF no Brasil, no contexto da EI, iniciaram-se antes da Lei nº 9394/1996 (LDB), que estabelece a EI como primeira etapa da Educação Básica. A partir do ano 2000, notamos uma continuidade quase regular das produções, com exceção dos anos 2004 e 2006, nos quais não identificamos estudos.

A partir de 2007, observamos um crescente número de publicações em relação aos anos anteriores, perdurando até 2011 e com aumento em 2008. Esse quantitativo coincide com a

trajetória de normatizações importantes para a EI, como a Lei de Piso Salarial do Magistério (Lei nº 11.733/2008), que favoreceu a inserção de professores(as) de outras áreas do conhecimento, como Artes e EF, na EI (CÔCO, 2015; MARTINS, 2018). Temos, ainda, a promulgação das DCNEI (BRASIL, 2010), que culminou em debates e reflexões acerca do campo da EI. Destacamos ainda a evidência de avanços da EI, tanto em relação à sua expansão¹⁵ quanto à concepção de infância e de educação que orientam os documentos e as práticas pedagógicas para essa etapa de ensino¹⁶.

No triênio 2013-2015, constatamos um volume significativo de produções (15 estudos) da EF que contemplaram as temáticas teatro e/ou contação de histórias no trabalho com crianças. Na sequência, a partir de 2016, esse crescente continua, com pico em 2018, totalizando, no período analisado, 28 trabalhos. Consideramos o aumento da oferta de pós-graduação como fator de impacto sobre a produção em todas as áreas. Em relação à EF, o primeiro programa de mestrado foi inaugurado em 1977 e o de doutorado, em 1989, ambos localizados na Universidade de São Paulo (USP). Em 2000, havia dez programas de mestrado e cinco de doutorado (TANI, 2000). Já em 2011, a Capes registrava 23 programas de mestrado e 13 de doutorado em EF no Brasil¹⁷. Logo, ratificam-se os dados encontrados nesta pesquisa, com a ampliação do número de estudos a partir de 2014.

Em diálogo com o campo legal, podemos considerar as conquistas gradativas na construção de políticas públicas para a infância (CÔCO, 2013). Em relação à EF, temos a alteração da LDB a partir da Medida Provisória nº 746, de 2016, que instituiu essa área de conhecimento como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Essa legalização intensificou os debates em torno da EF na EI, que, a nosso ver, pode ter culminado no aumento dessas produções.

Associamos ainda o fato de, em 2009, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) estabelecer como Meta 1 a universalização da EI até 2016, ampliando a oferta de vagas em creches. Nesse ínterim, estão a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB, 2013) e o início dos debates para a construção da BNCC, em 2015, que resultou na publicação do documento em 2017.

¹⁵ O número de crianças de quatro a cinco anos matriculadas na pré-escola aumentou de 72,5% para 89,5% entre 2005 e 2014, segundo levantamento feito pelo Movimento Todos pela Educação, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹⁶ Segundo Mello *et al.* (2016), As DCNEI apresentam indícios de uma concepção fundamentada na Sociologia da Infância.

¹⁷ Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd162/pos-graduacao-stricto-sensu-na-educacao-fisica.htm>.

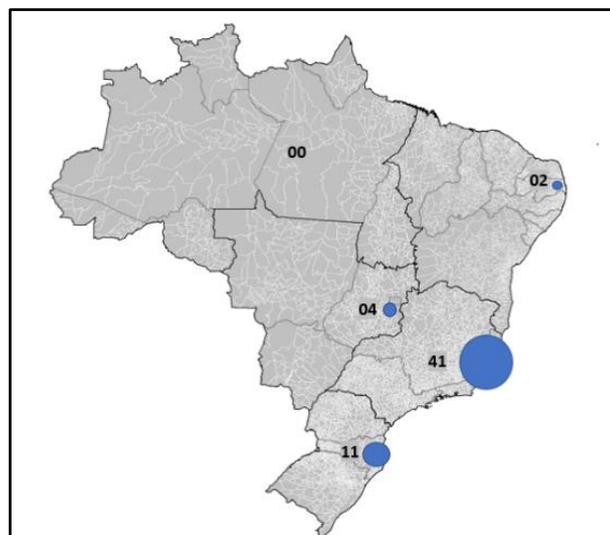
De acordo com Mello *et al.* (2016), há uma mudança paradigmática já iniciada nas DCNEI e presente nesse novo documento (BNCC) que considera as crianças como sujeitos históricos e de direitos. São valorizadas as suas interações entre pares e suas relações cotidianas, em que os infantis têm liberdade para brincar, imaginar, fantasiar, desejar, experimentar e produzir cultura.

Os documentos mais recentes publicados para a EI (BRASIL, 2010, 2013, 2018) colocam a criança no centro do planejamento e apontam a necessidade dos trabalhos a serem desenvolvidos com elas valorizarem suas criatividade e protagonismo. Nesse sentido, o infantil passa a ser reconhecido como autor de suas experiências, indo em sentido contrário aos modelos desenvolvimentistas e psicomotores ainda presentes na EF, que não favorecem essa valorização. Esses documentos também abordam o teatro e a contação de histórias como importantes linguagens para a construção das experiências infantis.

2.2.1.2 Distribuição por regiões e programas de pós-graduação

Na Figura 1, organizamos a distribuição dos trabalhos por região, conforme a localidade das instituições de origem.

Figura 1 – Distribuição dos trabalhos por região



Fonte: elaboração própria.

A Figura 1 nos permite observar que a maioria das publicações (52 estudos) está situada nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Ao associarmos o número de produções à localização dos programas de pós-graduação em EF, vemos que, da mesma forma, as regiões Sul e Sudeste concentram o maior número de programas de pós-graduação. Em números percentuais, 70,7% dos trabalhos estão localizados na região Sudeste, 19,0% na região Sul, 6,9% na região Centro-oeste e 3,4% na região Nordeste.

Identificamos que os trabalhos são provenientes de 14 instituições de ensino superior, sendo seis universidades da região Sudeste, quatro da região Sul, duas da região Centro-Oeste e duas do Nordeste. Nenhum dos estudos selecionados foi proveniente da região Norte do país. Na região Sudeste, estão localizadas as três universidades que se destacam em número de publicações, as mesmas apontadas pelos estudos de Farias *et al.* (2019) e de Martins (2018), que investigaram a produção do conhecimento sobre EF na EI. O Quadro 1 apresenta a distribuição dos trabalhos por programas de pós-graduação

Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação	Instituição	Nível	Quantidade
Educação Física	UFES	M/D	16
Educação Física	UNICAMP	M/D	12
Educação Física	UNIMEP	M	7
Educação Física	UFSC	M	3
Educação Física	UFSM	M	3
Educação Física	USP	M	3
Ciências do Movimento Humano	Udesc	M	2
Educação Física	UnB	M	2
Educação Física	UFPel	M	2
Ciências da Motricidade	Unesp	M/D	2
Ciência do Movimento Humano	UFMS	D	1
Educação Física	UFJF	M	1
Educação Física	UFMT	M	1
Educação Física	UFPA	M	1
Educação Física	UFRN	M	1
Mestrado Profissional em Educação Física	UnB e NEAD/UNESP	M	1

Fonte: elaboração própria.

A análise do Quadro 1 nos permite observar que o Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) se destaca pela publicação de 16 estudos, seguido da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com 12 trabalhos, e da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), com sete dissertações. Na região Sul, estão a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ambas com a publicação de três estudos cada.

Martins (2018) justifica esse resultado pelo fato de São Paulo sediar o maior número de instituições com programas de pós-graduação, o que favoreceria a ida de pesquisadores de diferentes regiões do país para o estado. Em relação aos grupos de estudos, a UNICAMP sedia o Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil (GEEFIDI), que teve início em 2007 e desenvolve pesquisas sobre diversos aspectos da infância. Na UNIMEP, está o Núcleo de Pesquisas em Movimento (NUPEM), que promove estudos sobre diferentes etapas do desenvolvimento humano e possui parceria com a Faculdade de Educação Física e a Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP.

Destacamos o fato de Vitória e Florianópolis serem as precursoras da inclusão da EF na EI¹⁸. A existência de grupos de pesquisas relacionados à infância presentes nessas instituições pode justificar o quantitativo de publicações. O pioneirismo da UFES nessas produções pode ser indicado pela atuação de dois importantes grupos de pesquisa e pesquisadores da EF: o Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física (PROTEORIA) e o Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF). A linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFES) *Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física*, bem como o trabalho empreendido pelos pesquisadores que compõem esse conjunto, favorece a ampliação dessas produções. Na UFSC, o grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE) e o Grupo de Estudos Independentes da Educação Física na Educação Infantil (GEIEFEI) justificam o protagonismo dessa região (DUARTE, 2021; FARIAS *et al.*, 2019).

¹⁸ As capitais do Espírito Santo e de Santa Catarina são pioneiras na inserção da Educação Física na Educação Infantil. Florianópolis, em 1982, e Vitória, em 1992, são os locais onde estão situadas as Universidades Federais UFES e UFSC, respectivamente (MARTINS, 2018).

2.2.2 Distribuição por categorias temáticas

A partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), agrupamos os textos de acordo com as aproximações temáticas existentes entre eles e criamos as seguintes categorias: *mediação pedagógica*, *protagonismo infantil*, *formação docente*, *desenvolvimento motor* e *inclusão e rotina*. A Tabela 1 demonstra a distribuição dos trabalhos nas categorias temáticas.

Tabela 1 – Distribuição de trabalhos por categorias

Categorias	Teses	Dissertações	Quantidade total	%
Protagonismo infantil	03	17	20	34,5
Mediação pedagógica	02	16	18	31,0
Formação docente	02	10	12	20,7
Desenvolvimento motor	0	03	03	5,2
Inclusão e rotina	0	05	05	8,6
Total	07	51	58	100

Fonte: elaboração própria.

A análise da Tabela 1 nos permite visualizar o quantitativo de teses e de dissertações, em número e em percentual, correspondente à cada categoria temática identificada para a análise. Embora os trabalhos selecionados versem sobre a EF na EI, em algumas pesquisas há a participação de professores pedagogos, devido à organização não disciplinar presente na EI.

Outro ponto a se destacar é a presença do teatro e/ou da contação de histórias nas produções. Das 58 publicações, 16 abordam as duas linguagens no mesmo texto, 37 contemplam apenas a história e cinco, somente o teatro. Ressaltamos que, embora presentes no mesmo trabalho, há textos que não evidenciam relação entre uma e outra linguagem nas práticas pedagógicas descritas.

2.2.2.1 *Protagonismo infantil*

Nesta categoria, reunimos 20 trabalhos em que a contação de histórias e o teatro são recursos potenciais para a valorização do protagonismo das crianças e de suas produções culturais. São estudos que valorizam as agências dos infantis e convergem com os documentos que orientam a EI e os pesquisas na área da Sociologia da infância.

Podemos identificar nos trabalhos de Aveiro (1995), Santana (2008), Lima (2009), Barbosa (2018), Guimarães (2018) e Zandomínegue (2018) que os autores utilizaram o teatro e/ou a contação de histórias nas mediações com as crianças e evidenciaram a sua participação nesse processo. Assis (2015), ao analisar algumas produções (teses, dissertações, artigos e capítulos de livro), trouxe excertos nos quais constatamos o uso de histórias com as crianças para contextualizar as brincadeiras, conforme observado no seguinte trecho: “Quando as crianças vivenciam a capoeira através de ‘brincadeiras historiadas’ elas participam efetivamente das atividades desenvolvidas. Notamos que participar da construção da história é muito mais divertido do que simplesmente ouvi-la” (ASSIS, 2015, p. 108).

Já nas pesquisas de Mariano (2010), Abrão (2011), Rosa (2014), Martins (2018) e Lemos (2019), percebemos a valorização da participação criativa das crianças, em que elas imprimiram suas agências a partir do trabalho com histórias e teatro. Costa (2011), em sua pesquisa teórica, valorizou *improvisações dramáticas e contação de estórias* para estimular a fantasia e construir experiências significativas com o corpo para a produção de conhecimento com as crianças. Contudo, alguns desses estudos não evidenciaram como, de fato, operaram com os infantis.

Souza (2005), Flores (2008), Guirra (2009), Araújo (2018) e Scottá (2018) utilizaram a história ou o teatro para promoverem um processo de sensibilização e de estímulo das capacidades criativas das crianças. Simon (2013) e Silva (2015) abordaram a importância do teatro e da contação de história como potencialidade para o mundo da imaginação dos infantis. Pereira (2014, p. 7) destaca a participação ativa das crianças na vivência dramática com a criação de papéis, construção de histórias e imitações como “forma de ampliar as referências corporais e culturais – aspectos próprios da linguagem teatral”. Constatamos o protagonismo infantil nos seguintes excertos extraídos de alguns desses estudos:

Contextualizamos a capoeira por meio da história dos negros que vieram de navio para o Brasil. A participação das crianças, encenando e sugerindo no roteiro da

história, tornou esse momento significativo para elas. Quando o professor disse: ‘Chegamos no Brasil!’, elas gritaram de felicidade, indicando alívio em relação aos percalços da viagem, que foram incorporados no decorrer da história, a partir das suas sugestões (ZANDOMÍNEGUE, 2018, p. 263).

Peguei experiências do ano passado que a gente fez de conto de fadas que foi muito bacana, de eles criarem em cima da história e estarem criando um movimento e exemplificando a história por meio de gestos motores. Às vezes, para criança, contar a história é mais difícil e mostrar é mais fácil, não é? (MARIANO, 2010, p. 126).

Ela deixou que as crianças brincassem à vontade no pátio, por um tempo, e, logo em seguida, propôs realizarem um teatrinho, onde as próprias crianças seriam os atores. O teatro era sobre uns bichos da floresta, falava sobre o respeito à natureza e sobre as queimadas. Ao final do teatro, a professora pediu que as crianças exemplificassem corporalmente como os animais andavam, corriam, gritavam, sem pedir para as crianças que elas fizessem corretamente os sons, ou as formas de cada animal, mas que elas fizessem do jeito como entendiam (GUIRRA, 2009, p. 117).

As histórias infantis, narradas em livros, vídeos, por pais e avós, são um verdadeiro tesouro para o imaginário infantil. As crianças usam essas histórias para brincar, sonhar e construir seu próprio imaginário social... Que as brincadeiras sugeridas por nós nunca deixem de fomentar tal imaginário (SIMON, 2013, p. 88).

No trecho extraído da tese de Zandomínegue (2018), percebemos a participação ativa das crianças como coconstrutoras da aula e não apenas reprodutoras do que a professora narrava. Elas sugeriam e criavam enredos e situações que davam rumo à história. Reconhecer as crianças como protagonistas exige, antes, valorizá-las como seres capazes de agir com pensamentos e maneiras próprias de interpretar o mundo (SARMENTO, 2008). Nesse sentido, Mello *et al.* (2015, p. 32) afirmam que “[...] os infantis não recebem apenas uma cultura construída, mas operam transformando essa produção cultural, seja sob a forma de interpretar e integrar, seja nos efeitos que nela produzem”.

Alguns estudos desenvolveram o teatro e as histórias de forma mais pontual, em poucas aulas, como na pesquisa de Guirra (2009), em que as crianças brincaram de teatro criando a história e a brincadeira. Em outros trabalhos, mesmo não mostrando quais foram as ações e as reações das crianças, os pesquisadores defendem o protagonismo delas para participar com criações e autorias, como evidenciado pelo trecho de Mariano (2010). Os estudos elencados evidenciam a valorização das agências e a participação dos infantis (TOMÁS, 2011) nas relações que estabelecem com a história e o teatro para promover o seu desenvolvimento.

Reconhecemos a importância de adentrar no universo infantil por meio das interações lúdicas e possibilitar um contexto que promova/provoque a curiosidade da criança por meio da imaginação. Nesse panorama, Abramovich (1989, p. 17), ao discorrer sobre a importância das histórias para os infantis, aponta que a sua relevância “é também suscitar o imaginário, é ter a

curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como os personagens fizeram...)”. Nesse sentido, o teatro também propicia à criança a construção imaginativa dos personagens, que passam a compor o seu brincar e a sua construção significativa de movimentos. A EF como área de conhecimento na EI pode promover, de maneira significativa, essa interação. O trabalho pedagógico da EF articula diferentes linguagens e dá visibilidade à participação ativa da criança, ao corpo e ao movimento, possibilitando as agências dos infantis e promovendo o seu protagonismo.

2.2.2.2 *Mediação pedagógica*

Incluímos, nesta categoria, os trabalhos que apontam o teatro e/ou a contação de histórias na intervenção do professor. Reunimos 18 estudos, dos quais nove estão relacionados às práticas de professores de EF, quatro a professores formados em outra área, dois que abordam a temática de forma articulada com outros campos do conhecimento e linguagens, dois versam sobre práticas pedagógicas em documentos (portfólio de docentes e periódicos) e um analisa propostas curriculares de EF e aponta o teatro como conteúdo programático.

Berto (2008) realizou uma pesquisa historiográfica em revistas da década de 1930 e 1940 acerca da utilização de histórias e de dramatização nas aulas de EF com crianças de quatro e cinco anos. Nos artigos encontrados pela autora, a dramatização se destacou como forma de trabalhar o Método Francês¹⁹ por meio de histórias e imitação. Perini (2016) analisou uma prática pedagógica voltada para a literatura infantil na qual as brincadeiras historiadas²⁰ foram definidas como conteúdo de ensino. Ramirez (2019), Soares (2015) e Silva (2013) indicaram a utilização de histórias para contextualizar as aulas de forma lúdica, permitindo que a criança entrasse no mundo da fantasia e vivenciasse as brincadeiras e os brinquedos.

Em Arantes (2003) e Gamba (2007), as histórias e o teatro apareceram como recursos pedagógicos para alcançar objetivos específicos. Em Pinto (2001), o teatro apresenta-se como

¹⁹ O Método Francês é oriundo da Escola Francesa de ginástica. Foi adotado no Brasil em 1929 e trouxe implicações sobre as propostas pedagógicas que embasaram a Educação Física escolar no período republicano (RESENDE, SOARES; MOURA, 2009).

²⁰ Os termos *brincadeiras historiadas*, *conteúdo historiado*, *representação de papéis*, dentre outros estabelecem correspondência com o nosso objeto de estudo e foram mantidos conforme a denominação dada pelos autores dos textos pesquisados.

sugestão de conteúdo programático em uma das propostas curriculares de EF para a EI analisadas pelo pesquisador. Lano (2019) citou a utilização do conteúdo historiado e Silveira (2019) encontrou as brincadeiras cantadas e historiadas presentes nos portfólios de práticas pedagógicas analisados por ela. Brolo (2008) indicou uma aproximação aos elementos que compõem o teatro, como a representação de papéis. Lano (2015) apenas citou o uso de histórias e Nunes (2007) as utilizou para complementar o que estava sendo desenvolvido.

Nos trabalhos em que os professores de sala foram os participantes da pesquisa, o tratamento dado ao teatro e/ou à contação de histórias foi semelhante às pesquisas nas quais os sujeitos eram professores de EF. Em Blanco (2014), as educadoras apresentaram um teatro para as crianças e proporcionaram vários momentos de contação de histórias com elementos variados. Godoy (2017) comentou a utilização de histórias e de teatro como meio para desenvolver questões pedagógicas. Além disso, a autora apontou o uso de histórias com personagens negras para trabalhar a “questão racial” (GODOY, 2017, p. 108). Monteiro (2014) abordou o tempo destinado ao trabalho de contar histórias, ao passo que Navarro (2009) afirmou que baseia suas aulas em histórias, músicas e brincadeiras.

Extraímos alguns excertos de estudos que compõem esta categoria para refletirmos sobre o processo de mediação pedagógica empreendido pela apropriação do teatro e/ou história como recursos.

Ao identificar que a leitura de histórias infantis estabelecia um alto grau de motivação nos alunos, a professora partiu do imaginário simbólico da vivência do conto e criou brincadeiras que faziam parte desse cenário literário (PERINI, 2016, p. 38).

Ao tematizar o conteúdo Ecologia e Meio Ambiente, nos dias que antecederam o dia da árvore, foram trabalhadas histórias que envolviam a vida dos animais e plantas [...]. O Professor 9 promoveu um teatro para as crianças trabalhando a higiene pessoal (ARANTES, 2003, p. 67; 73-74).

Então eu trabalhei lá o livro “Menina bonita do laço de fita”, e a gente vai cantar uma música antes que eles já sabem; depois a gente vai contar a história. [...] Aí depois eles recontam... Aí nós vamos fazer... Assim eu posso... Aí sim eu posso pegar uma folha e dar uma atividade do livro. Mas é aquele negócio, tudo muito lúdico, nada mimeografado (GODOY, 2017, p. 108).

A análise desses dados nos permite inferir que os professores reconhecem o potencial da história para criar contextos lúdicos e motivantes para as crianças. Entretanto, nessas pesquisas, há o predomínio de práticas pedagógicas em que o teatro e a contação de histórias não são o objeto de trabalho que a criança se apropria e ressignifica essas aprendizagens, com exceção de Ota

(2020), Godoy (2017) e Perini (2016), em que identificamos espaços para que os infantis ressignificassem as histórias.

O trabalho pedagógico com uso de diferentes linguagens (histórica, artística, corporal) ficou evidenciado nos excertos como *meio* para desenvolver as questões pedagógicas do professor (brincadeiras, brinquedos e higiene), todavia, não se salientou a participação das crianças. Percebemos a intenção de alguns docentes de produzir sentidos para o desenvolvimento dos trabalhos com os infantis, revelado, por exemplo, na atenção ao seu imaginário simbólico (VIGOTSKI, 2007). Contudo, constatamos que o teatro e a contação de história não são o mote central desses estudos. Em alguns casos, houve a sua indicação apenas de maneira periférica. Nesta categoria, a maioria das pesquisas denotam que a contação de histórias foi desenvolvida em poucas intervenções ou somente citada como atividade feita com as crianças. Houve trabalhos em que o teatro e a contação de histórias apareceram apenas em excertos de diários de campo, nos apêndices ou em notas de rodapé.

De outro modo, a abordagem do teatro e da contação de histórias como *objeto* permite explorar o protagonismo da criança nas suas diversificadas formas de apropriação do conhecimento. Mais que representar papéis, ao reproduzir falas e personagens, a criança interpreta e cria contextos próprios para a sua interação por meio de uma *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2009).

O termo “interpretativa” captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender os seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural (CORSARO, 2009, p. 31).

As crianças apresentam aspectos inovadores que evidenciam a sua participação e singularidades. Esses contributos são importantes de serem observados e valorizados nas mediações com conteúdos como o teatro e a contação de histórias, que estimulam a sua participação criativa. Concordamos que, ao tratar esses conhecimentos como *objeto*, é possível explorar seu potencial como desencadeadores de aprendizados e novas descobertas, já que coloca a criança em situação de participante ativo e não apenas como *receptora* de ideias e conteúdos.

Em Ota (2020), encontramos o indicativo de mediação pedagógica com a contação de histórias como *objeto* que amplia o conhecimento das crianças em relação à cultura historicamente

produzida. Nessa pesquisa, tanto a história como objeto de conhecimento quanto as práticas corporais das crianças estimuladas a partir da contação foram consideradas nas ações educativas dos professores de EF. Um trecho extraído do estudo denota formas de mediação e os objetos de conhecimentos valorizados na ação educativa:

[...] durante a interpretação corporal das histórias, levamos em conta não só o desenvolvimento físico e motor das crianças para planejar atividades adequadas e desafiadoras, mas também buscamos ampliar o conhecimento culturalmente produzido e historicamente acumulado sobre o corpo, o movimento e a linguagem. E, por isso, além das brincadeiras de faz de conta, de representação de papéis [sic], nas quais as crianças puderam vivenciar diversas possibilidades de movimentos e apropriar-se de gestos da cultura, foram realizadas brincadeiras tradicionais da cultura infantil, como pega-pega, esconde-esconde, capuchetas²¹ entre outras (OTA, 2020, p. 76).

O estudo de Ota (2020) não se propôs a analisar os registros feitos pelas crianças e suas formas de participação, mas aponta a valorização da *história vivenciada* com o intuito de consolidar práticas articuladas da EF com outras áreas e linguagens presentes na EI. A mediação pedagógica que buscou associar o movimento corporal dos infantis às histórias infantis fomentou a realização de trabalhos articulados entre a EF e a professora de referência (pedagoga). A estimulação da criança por meio da criação de um contexto lúdico e interativo promove a produção de sentidos para as suas ações na EF e amplia possibilidades de articulação entre os profissionais de diferentes áreas.

2.2.2.3 Formação docente

Nesta categoria, reunimos os trabalhos em que o teatro e a contação de histórias estão relacionados à formação de professores. Há o predomínio da formação continuada sobre a inicial. Dos doze trabalhos agrupados aqui, oito estão relacionados à formação continuada, enquanto um foi dedicado à formação inicial. Outro tratou sobre identidade docente e dois apresentam uma discussão conceitual sobre jogos.

²¹ Também conhecida como pipas e papagaios em outras regiões do país.

Em Lino (2020, p. 129), a literatura infantil assumiu destaque durante um programa de formação de professores e o teatro foi apontado como um dos conteúdos a ser trabalhado com a EI. De acordo com o excerto extraído desse estudo: “[...] a finalidade principal do livro de história dentro da nossa pesquisa foi de utilizá-lo como estratégia pedagógica, um recurso didático, para se alcançar as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares dentro de um projeto específico”. Interessante notar a identificação da história como recurso importante para promover ações integradas e interdisciplinares no currículo.

Nas outras produções, a história e o teatro aparecem de forma periférica. Franzé (2019) apresentou um programa de formação de professores sobre ioga na EI e apontou a história como recurso lúdico para o desenvolvimento do tema. Leite (2010) também utilizou histórias para contextualizar as aulas de forma lúdica. Nos trabalhos de Francelino (2010), Rodrigues (2012), Rossi (2013), Dudeck (2014), Rego Junior (2014), Santos (2014) e Freire (2018), o teatro e/ou a contação de histórias foram citados em relatos de professores, em notas de rodapé ou em apêndices. Alguns participantes dessas pesquisas, tanto os formados em EF como os professores de outras áreas, indicam a utilização do teatro e/ou da contação de histórias como recurso para suas aulas com as crianças, como *meio* para alcançar objetivos.

Em Bernardi (2017) e em Beltrame (2000), as autoras apresentaram uma discussão teórica sobre tipos de jogos (teatral). Embora esses trabalhos não versem especificamente sobre a formação docente, eles foram classificados nesta categoria porque as produções oferecem base teórica para os docentes compreenderem os jogos. As pesquisadoras fazem uma discussão conceitual com apontamentos teóricos sobre os diferentes jogos, entre eles está o *jogo teatral*, a partir de autores como Aberastury (1992), Elkonin (1998) e Leontiev (2012).

Em linhas gerais, os estudos que compõem esta categoria evidenciaram que os professores participantes dessas pesquisas reconhecem a história como estratégia didática para trabalhar na EI e dar ênfase à imaginação e à ludicidade de crianças. Contudo, apenas um dos oito trabalhos trouxe a literatura infantil com o teatro e a contação de história como foco nas intervenções (LINO, 2020). Acreditamos que a quantidade superior de trabalhos voltados para a formação continuada (seis) em comparação à formação inicial (um) está relacionada, conforme Farias *et al.* (2019), à dificuldade que os cursos de formação inicial de professores encontram para lidar com esse nível da Educação Básica e não às temáticas em si.

2.2.2.4 *Desenvolvimento motor*

Nesta categoria, reunimos três dissertações que abordaram o teatro e/ou a contação de histórias associados ao desenvolvimento motor das crianças. Os estudos evidenciaram propostas de intervenção relacionadas à perspectiva psicomotora e desenvolvimentista.

Lobo (2017) utilizou a contação de histórias como mobilização para a brincadeira e, em Daronch (2016), ela foi citada como atividade final dos encontros. Em Martins (2002), as intervenções com as crianças foram realizadas por meio de vivência simbólica, em que se construía um cenário lúdico a partir de histórias e de representações dos professores. No excerto abaixo, é possível perceber a história mediando uma ação pedagógica:

Nas histórias da Rapunzel, iniciou-se através do contar a história para as crianças, do comentário dos professores sobre a linda voz da princesa, até que definitivamente, parte em sua aventura para resgatar a moça ou, num segundo momento, para derrubar a Bruxa de seu castelo (MARTINS, 2002, p. 165).

O uso de história e/ou de teatro, nos três estudos, está voltado para o desenvolvimento de habilidades motoras mediante a criação de um contexto lúdico. Na dissertação de Martins (2002, p. 139), a autora descreveu a sequência das ações ligadas às histórias: “Subir os degraus apoiando primeiramente as mãos e depois elevando as pernas e descer saltando de cima para baixo/Subir ao monte para poder avistar Rapunzel”.

Sobre essa questão, Ewald, Martins e Mello (2020) afirmam que é possível aliar o desenvolvimento motor à promoção das agências das crianças e ao sentido que elas constroem com as atividades lúdicas. Os autores refletem sobre a diferença entre movimento e ação motora para pensar as formas e as maneiras de conduzir o processo educativo com os infantis com foco no desenvolvimento. Ao considerar a criança, os pesquisadores ressaltam que é preciso reconhecer que elas agem sobre o meio no qual encontram e criam formas de se expressar.

No mesmo sentido, os estudos de Corsaro (2009), em seu conceito de reprodução interpretativa, apontam a dupla face da cultura da infância quando relacionada às teorias do desenvolvimento, especialmente àquelas fundamentadas no campo da Psicologia. Além da aderência à cultura do grupo social onde vive, o infantil inova conforme é introduzido a um contexto e explora novos

significados e formas de agir. Ou seja, as crianças são sujeitos ativos em seus processos de socialização e de desenvolvimento.

O foco do desenvolvimento motor nos trabalhos analisados está atrelado ao aspecto maturacional. Associá-lo às questões simbólicas é uma forma de superar a divisão entre natureza e cultura. É preciso romper com a dicotomia entre natureza e cultura em que a infância é reduzida a uma ou a outra dimensão. Prout (2010, p. 739) defende a infância como um fenômeno complexo e “[...] não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada”. Para Buss-Simão *et al.* (2010, p. 153), o ser humano “[...] se constitui, ao mesmo tempo, como totalmente biológico e totalmente cultural; dito de outra forma, no ser humano, o biológico encontra-se constituído pela cultura”.

Assim, ao trabalhar ações motoras e criar um cenário imaginário por meio de histórias e de brincadeiras, é possível contribuir para a construção de sentido (e novos sentidos) para as crianças, desde que a ação pedagógica conduzida com elas lhes permita espaços de intervenção.

2.2.2.5 Inclusão e rotina

Nesta categoria, reunimos três estudos em que o teatro e a contação de histórias são utilizados como recursos com objetivo de se obter inclusão e duas pesquisas que trazem a contação de histórias como parte das atividades diárias desenvolvidas com as crianças na EI.

Em Carvalho (2015), o pesquisador analisou o que relatam os professores da EI em relação à inclusão e às práticas corporais das crianças com necessidades especiais. O teatro apareceu na fala de alguns entrevistados como possibilidade de movimento na EI. Nas dissertações de Salles (2018) e de Araújo (2019), a contação de histórias esteve presente com a finalidade de sensibilização para as questões relacionadas à diferença e à diversidade. Além da sensibilização, Araújo (2019) relatou um momento em que houve a contação de histórias e a realização de teatro pelos professores, seguidas de interação com as crianças, situação evidenciada no seguinte excerto:

A aula iniciou com o teatro “As aventuras do Saci”, representado pelos professores brinquedistas. No teatro, o Saci saiu da floresta dizendo que iria fazer uma viagem até a cidade para visitar a Emília que estava em uma brinquedoteca. [...] As crianças acolhem o Saci e o chamam para brincar e o ajuda [sic] a chegar a [sic] brinquedoteca. [...] Então a Emília convida todas as crianças da brinquedoteca e o Saci para brincar pulando de um pé só, momento em que as crianças poderiam dar as mãos para os colegas com deficiência/autismo com o intuito de se aproximarem e auxiliarem na brincadeira (ARAÚJO, 2019, p. 97-98).

O trecho demonstra a utilização do/da teatro/contação de histórias para sensibilizar as crianças em relação à diferença, com destaque para o papel de mediador dos educadores na condução da atividade, indo ao encontro do que defendem Chicon *et al.* (2016) acerca da importância da utilização de histórias para tematizar a diferença/diversidade no trabalho com os infantes.

Em relação à presença do teatro e/ou da contação de histórias na rotina, destacamos estudos que apontam o uso desses recursos no dia a dia da organização da EI. Os cotidianos das instituições são estruturados com horários definidos para refeições, higienização, pátio, atividades, vídeo *etc.* Nesse sentido, em Nascimento (2013), a contação de histórias esteve presente no acolhimento, troca de turnos e brincadeiras das crianças. Reverdito (2011) operou com histórias para desenvolver momentos de meditação e oração na rotina delas. Apesar de apontarem a utilização de história com as crianças, os trabalhos não ofereceram pistas de como foram realizadas as ações, como pode ser observado nos seguintes registros:

As autoras observaram que na Instituição as crianças tinham aulas, faziam as refeições, tomavam banho, escovavam os dentes, ouviam histórias e músicas e dormiam; sendo monitoradas por 10 professores (NASCIMENTO, 2013, p. 22).

As crianças chegam à escola às 13h00 e são encaminhadas para as respectivas salas. Em sala, a primeira atividade desenvolvida pelo (a) professor (a) é a história (momento de meditação e oração) e, em seguida, a chamada (REVERDITO, 2011, p. 95).

Conforme demonstrado, os trabalhos não aprofundam o trato pedagógico dado à contação de histórias, apenas citam-na, o que dificulta compreender o reconhecimento da rotina como espaço formativo em diálogo com essas linguagens. Na EI, cada unidade de ensino estabelece a sua forma de organização e, de acordo com Barbosa (2000), a importância das rotinas na EI provém da possibilidade de constituir uma visão delas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. Contudo, para Buss-Simão (2009, p. 137), em alguns contextos, a rotina tem sido utilizada

[...] como meio de criação de hábitos e atitudes que precisam ser adquiridos pelas crianças. Para isso, criam-se horários [...] organizados como um processo de repetição mecânica que passa a se reproduzir dia após dia, como se isso fosse natural e não apenas consequência de uma forma social e cultural de organizar o trabalho na instituição.

Ressaltamos que a valorização da rotina como espaço pedagógico de produção de conhecimento está atrelada a uma concepção de currículo. Ou seja, não é o conteúdo em si (teatro e/ou contação de histórias) como atividades recorrentes no dia a dia das instituições que assegurará aos infantis uma dimensão formativa com esses assuntos, mas o trato pedagógico adotado, fundamentado por essa concepção. Sobre essa questão, os estudos analisados não deixam indícios que nos permitam inferir se o trabalho empreendido na rotina foi construído *com* as crianças e não *para* elas, de modo a considerá-las como sujeitos ativos em seus processos de desenvolvimento e de socialização.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Este estudo nos permitiu analisar o que a pós-graduação em EF no Brasil tem produzido sobre práticas pedagógicas com o teatro e com a contação de histórias na EI. Os resultados apontam um aumento dessas produções a partir de 2007, que pode estar relacionado ao avanço do número de programas de pós-graduação em EF e às conquistas no campo das políticas públicas para a infância, que intensificaram os debates sobre a EF na EI.

Na distribuição dos trabalhos por região, o Sul e o Sudeste tiveram destaque, sendo os responsáveis por quase 90% das produções. Consideramos que o número de publicações nessas localidades está atrelado à quantidade de programas de pós-graduação nelas situadas. Na região Sudeste, estão localizadas as três universidades com maior quantidade de publicações.

Ao focalizar as produções da pós-graduação em EF que indicam práticas pedagógicas com o teatro e com a contação de história na EI, nosso estudo compartilhou análises de cunho bibliométrico e temático acerca dessas publicações. Nesse intuito, apresentamos reflexões sobre a articulação de diferentes linguagens com valorização do protagonismo infantil.

Apesar de reconhecidos pelos professores como linguagens essenciais na Educação Infantil, especialmente pela possibilidade de criação de contextos lúdicos e interativos para os infantes, evidenciamos uma abordagem periférica para a contação de história e o teatro na maioria dos trabalhos, com pouca discussão em relação ao trato metodológico e à visibilidade das crianças nas produções. Percebemos que a contação de histórias é mais empregada que o teatro, sendo objeto de destaque de alguns estudos. Já o teatro não foi tema central de nenhuma das obras.

Em relação ao trato com esses conhecimentos, observamos a predominância do seu uso como *meio* para desenvolver as questões pedagógicas dos professores. A contação de histórias foi utilizada tanto como *meio* para sensibilizar e contextualizar brincadeiras, como também para acalmar as crianças na rotina das instituições. Contudo, destacamos a importância de seus usos como *objetos* de conhecimentos a serem aprendidos e ensinados aos infantes, para a ampliação do seu capital cultural e a superação do caráter funcionalista dessas linguagens.

Apesar de o teatro não ter sido o mote central dos estudos analisados, pode-se observar diferentes formas de abordagens desse conhecimento, como o jogo teatral, as representações de personagens, as encenações e a dramatização em formas de peças teatrais e de teatro de fantoches e de máscaras. Em uma das pesquisas, o teatro foi apresentado como sugestão de conteúdo para propostas de EF na EI. Em outras, assim como a contação de histórias, o teatro foi apenas citado como parte dos momentos da rotina com as crianças. Alguns estudos abordaram o teatro e a contação de histórias juntos e permitiram aos infantes vivenciarem a articulação de linguagens. As histórias eram contadas por meio do teatro e ele era experimentado a partir das narrativas e de seus personagens.

A análise dos estudos nos permite inferir que, apesar de estarem presentes no currículo ou na rotina das instituições, a forma de abordagem desses conhecimentos nem sempre evidenciou a participação das crianças. Salientamos que a articulação de linguagens artísticas, históricas, musicais e corporais ampliam possibilidades de fomento de campos de experiências significativos para os infantes, de modo que possam revelar suas expressões singulares, diversificar suas formas de participação e se envolver com a atividade. Destacamos a importância de se criar contextos lúdicos e de produção de sentidos e de significados nas ações pedagógicas com a EI. Para esse intuito, o teatro e a contação de histórias são recursos potentes.

Considerando que um dos objetivos desta dissertação é reconhecer e valorizar a educação das relações étnico-raciais, ao trabalharmos com a contação de histórias e com o teatro, verificamos que poucos estudos dialogam com essa temática. Apenas em seis pesquisas encontramos

menção às relações étnico-raciais. No trabalho de Godoy (2017), o tema aparece apenas nos apêndices da pesquisa, na transcrição de uma entrevista, em que a professora participante faz crítica aos padrões eurocêntricos com personagens brancas e compartilha sua preferência em utilizar livros com personagens negras em suas mediações pedagógicas, para que as crianças negras sejam representadas também.

Na tese de Zandomínegue (2018, p. 301), a pesquisadora, ao trabalhar com a capoeira e o Maculelê, reconhece a relevância do tema, aborda a obrigatoriedade do trabalho com a temática História e Cultura Afro-Brasileira e destaca a “[...] importância de escolas e universidades se consolidarem como espaços sociais e culturais, responsáveis pelo trato pedagógico dos diversos saberes e culturas”. Nunes (2007) aponta que, na instituição onde desenvolveu seu estudo, houve uma formação continuada para seus profissionais com a temática das relações étnico-raciais e comenta que, no ano anterior, foi desenvolvido um projeto com a temática sobre a afrodescendência, devido à necessidade de resgatar com a comunidade questões relacionadas ao seu pertencimento racial.

Nas outras três pesquisas, o tema foi abordado de forma periférica. Arantes (2003, p. 88, grifo nosso) defende que “[...] atuar na Educação Infantil exige compromisso com a Educação e com os movimentos sociais, especialmente o movimento de mulheres, *movimento negro*, das lutas de classe”, e Santana (2008, p. 32, grifo nosso) destaca que “[...] nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, *racial* e religiosa”. Rossi (2013) cita a desigualdade de acesso entre crianças brancas e negras como um dos desafios que a EI ainda precisa enfrentar. As autoras não desenvolvem a temática no decorrer dos trabalhos, porém sinalizam sua relevância.

Apesar de o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira ser um conteúdo obrigatório estabelecido pela Lei 10.639 e estar previsto nas DCNEI e na BNCC, percebemos a incipiência de trabalhos com essa temática nos estudos analisados. Ao focar no fluxo temporal das publicações, menos de 10% das pesquisas foram realizadas antes da referida lei entrar em vigor. Das 58 produções, apenas uma dissertação (GODOY, 2017) tematiza a educação das relações étnico-raciais na contação de histórias com a Educação Infantil. O pequeno número de trabalhos que aborda a temática das relações étnico-raciais (apenas um) aponta para uma lacuna nas pesquisas que mobilizam o teatro, a contação de histórias e a corporeidade para a mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil.

Por fim, sinalizamos a necessidade de novas pesquisas que abordem as temáticas do teatro e da contação de histórias, bem como suas formas de mediação pedagógica com as crianças na EI, evidenciando como operar com essas linguagens e dar visibilidade às agências, às singularidades e às produções culturais das crianças na relação que elas estabelecem com essas práticas.

CAPÍTULO III

3 ERA UMA VEZ... UMA PESQUISA-AÇÃO EXISTENCIAL

Neste capítulo, apresentamos o contexto da pesquisa-ação existencial empreendida no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Débora de Moraes Caitano – Dona Nina. Essa proposta se diferencia dos trabalhos analisados no Capítulo II desta dissertação por abordar as linguagens contação de histórias e dramatização nas mediações pedagógicas da Educação Física e ter interface com a educação das relações étnico-raciais. Além disso, é relatada aqui uma experiência concreta de proposta pedagógica voltada para a Educação Infantil que valoriza o protagonismo das crianças.

Como vimos no Estado do Conhecimento, desenvolvido no Capítulo II, apenas uma obra relaciona a contação de histórias com a educação das relações étnico-raciais, uma temática tão importante e necessária nas instituições de ensino.

Em nosso estudo, convergimos com as pesquisas de Lino (2020) e Ota (2020), que realizam um trabalho interdisciplinar²² no qual buscam uma ação articulada entre os diferentes profissionais que atuam com as crianças. Essa ação corresponde a uma das demandas da Educação Infantil e nós nos atentamos a essa necessidade.

Assim, este capítulo, em que mobilizamos a pesquisa-ação existencial, terá a finalidade de responder ao segundo objetivo da pesquisa²³. Ele está organizado da seguinte maneira: no primeiro momento, apresentaremos os pressupostos metodológicos que nos orientaram e, em seguida, o contexto da pesquisa, o projeto institucional da unidade de ensino e seus sujeitos.

3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

²² Termo utilizado pelos autores.

²³ Apresentar e descrever uma proposta de pesquisa-ação com a Educação Infantil que mobilizou a contação de histórias, a dramatização, a literatura e a corporeidade na mediação pedagógica na Educação Física.

O estudo produzido com as crianças caracteriza-se por uma pesquisa-ação existencial (PAE), na qual o investigador interage com os sujeitos participantes da pesquisa, assumindo uma dimensão cooperativa, pois “não há pesquisa-ação sem a participação coletiva” (BARBIER, 2007, p. 70). A pesquisa é desenvolvida com a participação dos envolvidos, de modo que o objeto é coconstruído no coletivo em função das ações e das reflexões sobre as situações encaminhadas no cotidiano da instituição pesquisada.

De acordo com Barbier (2007, p. 56), a pesquisa “[...] desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvidos tornam-se íntimos colaboradores”. Uma marca de destaque nesse tipo de pesquisa é ser realizada sempre com o outro, de forma cooperativa, e não para o outro. Dessa forma, “a dimensão coletiva remete à presença ativa de um grupo envolvido na pesquisa [...]” (BARBIER, 2007, p. 71). Segundo o autor, o planejamento dos encaminhamentos é realizado em espiral e seu avanço é pautado na reflexão realizada sobre as ações. A partir do cotidiano e da participação ativa dos sujeitos participantes, serão direcionados os próximos eventos. A cada encontro com as crianças, nós (professora pesquisadora e orientador) refletíamos sobre as possibilidades que ocorreram entre as crianças e os adultos naquele contexto, como suas falas e reações, o que foi fundamental para nos orientar em relação às próximas ações.

Essa abordagem pressupõe a transformação da realidade pelos próprios sujeitos, em que há a mudança de comportamento devido à “sua nova visão do mundo” (BARBIER, 2007, p. 72-73). Nesse sentido, “[...] não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança” (BARBIER, 2007, p. 53) sobre o objeto de estudo da pesquisa-ação existencial.

Barbier (2007) aponta que o pesquisador é ativo na pesquisa e não se separa das ações, ele está na pesquisa com todo o seu ser. O pesquisador é implicado por ela e é estabelecida uma relação de confiança entre ele e os sujeitos participantes.

É característico desse método que o pesquisador conheça o grupo o qual se quer investigar, de modo que os sujeitos tenham confiança nele. Para Barbier (2007, p. 70), “nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, ‘actantes’ na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência [...]”. Nesse contexto, já pertencíamos ao cotidiano da instituição, o que favoreceu a formação dos laços de confiança.

A pesquisa foi desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Débora de Moraes Caitano – Dona Nina, no município da Serra/ES. Esse CMEI possui seis turmas em cada turno, atendendo crianças de dois a cinco anos distribuídos em grupos²⁴. As mediações foram realizadas ao longo de cinco meses em duas turmas de Grupo 5 do turno vespertino, constituídas por 35 crianças (18 meninos e 17 meninas) ao total. Elas foram selecionadas por já estarem a mais tempo na instituição e por serem do último ano da EI. Além disso, essas crianças apresentavam autonomia na relação com os adultos e seus pares, expressando seus desejos e vontades com desenvoltura, apresentavam a capacidade de abstração e alcançavam a linguagem simbólica. Pereira (2014, p. 12) defende que as crianças nessa fase conseguem “tomar mais decisões e preencher as propostas com suas criações, além de discutirem com os demais as diferentes percepções e opiniões sobre um desafio”.

A opção pela referida instituição deve-se ao fato de, na metodologia adotada, haver indicação para que o pesquisador tenha uma proximidade com o campo de pesquisa, contribuindo para o que sugere Corsaro (2011) nos estudos com crianças, superando barreiras comunicativas com os sujeitos envolvidos nesse contexto investigativo.

A proposta pedagógica ocorreu no segundo ano da pandemia da Covid-19, momento em que os encontros presenciais se constituíram de uma maneira diferente do que era antes desse período. No município da Serra/ES, onde a pesquisa foi realizada, as aulas nos centros de EI foram suspensas no mês de março de 2020 e retornaram em junho de 2021. As crianças ficaram mais de um ano afastadas das unidades de ensino e, quando retornaram, foi necessário nos adaptarmos ao novo e adotar outros hábitos. Durante o tempo que estávamos afastados do CMEI, as interações ocorreram por meio do aplicativo *WhatsApp*²⁵ e mediante atividades impressas que os professores produziam para as crianças e as famílias buscarem na instituição.

²⁴ Os CMEIS da Prefeitura Municipal da Serra/ES dividem as crianças por grupos de acordo com a idade: Grupo II – crianças de dois anos, Grupo III – crianças de três anos, Grupo IV – crianças de quatro anos e Grupo V – crianças de cinco anos. A data de corte para as turmas é o dia 31 de março. Sendo assim, até essa data, as crianças precisam estar na idade do grupo.

²⁵ O aplicativo *WhatsApp* passou a ser um instrumento de comunicação entre o CMEI e as famílias no momento da pandemia, em que as unidades de ensino estavam fechadas devido à necessidade do isolamento social. Por meio dessa rede social, nós professores estabelecemos contato com as famílias, realizamos as interações com as crianças mediante áudios, vídeos, imagens e mensagens de texto. Foi uma forma de manter o vínculo com os infantis e propor algumas experiências a eles. Cada turma tinha seu grupo no aplicativo. Após o retorno das atividades presenciais, nós mantivemos os grupos para informes, principalmente devido à volta ter sido realizada de forma escalonada.

Foram estabelecidas medidas de segurança sanitária para o retorno presencial, como utilizar equipamentos de proteção individual (máscara e jaleco²⁶ nas escolas), as salas comportavam um terço da capacidade de crianças para respeitar o distanciamento entre as pessoas nos ambientes fechados, uso do álcool 70%, demarcações no chão para as mesas e cadeiras, bem como demarcações nas mesas do refeitório para que as crianças não se aproximassem, entre outros procedimentos.

Houve adequação estrutural com instalação de mais pias para lavar as mãos no interior do CMEI. Para adentrar na unidade de ensino, era necessário aferir a temperatura e tinha-se o controle no portão das crianças que faziam parte do grupo da semana. As famílias não podiam entrar no CMEI para evitar maior circulação de pessoas no interior da unidade.

O estudo foi realizado logo que os infantis voltaram ao CMEI presencialmente. O período de realização da pesquisa com as crianças foi o segundo semestre de 2021, nos meses de agosto a dezembro. Como são dois encontros por semana, a previsão foi de 30 encontros. No entanto, devido à pandemia da Covid-19, algumas mudanças aconteceram no decorrer da investigação – retorno presencial das crianças de forma escalonada, suspensão do escalonamento, ampliação dos sujeitos participantes da pesquisa e demandas da própria unidade de ensino – e foram realizados, ao total, 34 momentos de interação com as crianças.

Nos primeiros dias da pesquisa, a nossa preocupação com a pandemia foi muito grande, marcados por uma tentativa de manter o distanciamento social, limitando a proximidade entre as crianças e reforçando o cuidado de higienizar com frequência as mãos e os objetos com álcool 70%.

Para a produção de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos: observação participante, diário de campo, fotografias, vídeos e narrativas e desenhos das crianças e o aplicativo *WhatsApp*. A observação participante a que nos propusemos foi a *observação participante completa*, na qual, de acordo com Barbier (2007), o pesquisador está implicado na pesquisa desde o início, seja por já ser membro do grupo ou por ter se tornado membro por conversão.

A fim de que a pesquisa se concretizasse, solicitamos a autorização da diretora da unidade de ensino e obtivemos resposta positiva. Para iniciar o estudo com as crianças, assim que os

²⁶ Dessa forma, além da máscara, era necessário usar jaleco como equipamento de proteção. Por isso, na maioria das fotos, os professores estão de jaleco branco. A Prefeitura Municipal da Serra/ES nos forneceu esse equipamento.

encontros começaram presencialmente, tínhamos a intenção de realizar uma reunião com os pais para explicar a intenção, os objetivos da pesquisa e pedir a autorização para a participação de seu(a) filho(a). No entanto, devido à situação da pandemia, não estava permitida a entrada de pais na instituição, o que inviabilizou realizar uma reunião com todos juntos. Isso não impediu que o diálogo com as famílias acontecesse. Os responsáveis pelas crianças foram abordados individualmente para uma conversa de apresentação da pesquisa e solicitação de autorização para que a criança participasse, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Já com as crianças, foi realizada uma roda de conversa com cada grupo para falar da pesquisa de forma lúdica e interativa, com o auxílio do *PowerPoint*. Utilizamos o *notebook* para apresentar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) por meio de *slides* com imagens. Explicamos a pesquisa e convidamos as crianças a participarem. Além da questão ética envolvida no TALE, temos o respeito às crianças, às suas vontades e aos seus entendimentos. As crianças puderam se manifestar e dizer se queriam participar ou não da pesquisa e se autorizavam que fosse feito o registro dos encontros. Todas as crianças assentiram.

Figura 2 – Apresentação do TALE (1)

OLÁ CRIANÇAS, TUDO BEM COM VOCÊS?

ESTUDA...

- CMEI DÉBORA DE MORAES CAITANO - DONA NINA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

QUEM GOSTA DE OUVIR HISTÓRIAS? QUEM GOSTA DE BRINCAR?

VOCÊS GOSTAM DA EDUCAÇÃO FÍSICA?

O MEU PROFESSOR É O ANDRÉ

PARTE DA MINHA TURMA

O QUE VOCÊS MAIS GOSTAM DE FAZER?

Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 3 – Apresentação do TALE (2)

Fonte: Acervo da pesquisa.

As Figuras 2 e 3 são dos *slides* que utilizamos para conversar com as crianças e para apresentar o TALE. Nas duas imagens, inserimos fotografias das crianças interagindo com o que estava sendo exposto. Na foto das crianças na Figura 2, é possível visualizar o momento em que mostramos para os infantis a UFES. Já na foto da Figura 3, registramos o momento em que perguntamos aos educandos se eles aceitavam participar da pesquisa e todos responderam positivamente de forma oral e com gestos.

Cada turma reagiu de forma diferente à apresentação do TALE e se mostrou curiosa nesse momento de conversa. Ao passar o *slide*, a professora pesquisadora disse: *o meu professor me passou um dever de casa*. Um menino logo questionou sobre o que era o dever de casa. A partir da pergunta dele, explicamos sobre o que era a pesquisa. As crianças estavam atentas. Em uma das telas, havia um coração e a imagem não passou despercebida por elas. Uma menina, ao ver o coração, indagou o porquê de a figura estar lá. As crianças puderam manifestar suas curiosidades por meio das perguntas e foram atendidas.

Fernandes (2016, p. 764) afirma que em “qualquer processo de pesquisa o que deve prevalecer, sobre qualquer outro princípio, é o respeito pela criança e pelas especificidades que a caracterizam ontologicamente”. Dessa forma, na pesquisa, estávamos atentos para respeitar as necessidades das crianças e a sua liberdade em se expressar. Nesse sentido, foram utilizados nomes fictícios²⁷ para os infantis e as imagens usadas para compor a dissertação foram tratadas para preservar o anonimato deles.

As crianças prestaram tanta atenção que, em um dos encontros, duas delas se manifestaram: uma menina disse *tira foto, tia!* e outra falou *deixa que eu te filmo, tia Fernanda* (DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2021). Como havíamos pedido a autorização delas para fotografá-las, elas estavam nos lembrando.

Outra medida adotada para resguardar a identificação dos sujeitos participantes da pesquisa foi dar nome às turmas do Grupo 5 do turno vespertino, para isso utilizamos nomes de personalidades negras como forma de realçar e de valorizar a temática étnico-racial. Propomos Dandara e Carolina de Jesus²⁸ para representar as duas turmas do Grupo 5, por serem referência na temática.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa envolvem riscos mínimos. Todavia, não descartamos a possibilidade de as crianças se sentirem incomodadas por serem observadas ou questionadas sobre suas ações. Entre os meios empregados para amenizar possíveis incômodos, está o constante diálogo com elas, de modo a considerar as suas opiniões, interesses e expectativas em relação à sua participação na pesquisa. Os eventuais riscos não ferem a integridade física, moral e/ou psicológica dos infantis. Durante as mediações pedagógicas, tivemos a preocupação de respeitar as crianças. Quem em algum momento não demonstrasse interesse ou se afastava da proposta, a gente respeitava o comportamento, mas buscava, com diálogo, entender o que houve para tentar reinseri-lo na atividade, sempre de forma dialógica e sem autoritarismo.

Para a elaboração desta pesquisa, a análise partirá do pressuposto da criança como sujeito e

²⁷ Todos os participantes da pesquisa receberam nomes fictícios para preservar sua identidade.

²⁸ Dandara é uma importante liderança feminina na resistência à escravidão. Ela foi a esposa de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo de Palmares, e é uma referência que lutou e propôs estratégias em seu quilombo na luta dos negros. Em 2019, por meio da Lei nº 13.816, de 24 de abril de 2019, Dandara dos Palmares foi reconhecida como heroína da Pátria. Carolina Maria de Jesus, chamaremos aqui apenas de Carolina de Jesus, de origem humilde e moradora da favela, negra e de pouca instrução nos estudos, destaca-se como uma das mais importantes escritoras negras de literatura brasileira. Seu livro de maior destaque é *Quarto de despejo* (1960).

produtora de cultura, pois intentamos realçar o seu protagonismo nas mediações pedagógicas da EF com a Educação Infantil.

No decorrer das discussões, utilizamos a primeira pessoa do plural, pois, em virtude da pesquisa-ação existencial em que nos baseamos, assumimos o pesquisador coletivo (BARBIER, 2007), em que juntos refletimos as ações e planejamos os próximos passos.

3.1.1 Contextualização do CMEI Débora de Moraes Caitano – Dona Nina

O presente estudo foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Débora de Moraes Caitano – Dona Nina, localizado no bairro Laranjeiras Velha, no município de Serra/ES. A professora pesquisadora está lotada²⁹ nessa instituição desde fevereiro de 2013. Esse fato vai ao encontro da metodologia adotada neste estudo, a qual indica a necessidade dos vínculos para realizar a pesquisa.

Figura 4 – CMEI Débora de Moraes Caitano – Dona Nina



Fonte: Acervo da pesquisa.

²⁹ No município da Serra/ES, só caracteriza posto de trabalho como cadeira as unidades de ensino que tenham 100 horas no turno ou 50 horas no matutino e no vespertino (nesse caso o professor precisa estar só nessa instituição). As unidades que possuem carga horária menor que 100 horas são unidades apenas de lotação provisória, não sendo possível pertencerem a algum professor.

O referido CMEI foi fundado em 1987 por reivindicação da comunidade local. A instituição funcionava em uma casa e tinha o nome de Creche Casulo Primavera. Em 2005, houve alteração do nome para Centro de Educação Infantil Primavera. Devido às condições precárias da creche, foi construído um novo prédio para servir de unidade. A nova instalação foi inaugurada em agosto de 2007, mesmo ano em que, por meio do Decreto nº 5053, as creches passaram a incluir a expressão *Municipal* na denominação das unidades de ensino que integram a Rede Municipal de Ensino da Serra, sendo denominada então Centro Municipal de Educação Infantil Primavera (SERRA, 2009).

Mais tarde, em 2015, com o intuito de homenagear pessoas da comunidade local, alguns centros de educação infantil trocaram seu nome fantasia. No CMEI do bairro Laranjeiras Velha, a homenagem foi feita à senhora Débora de Moraes Caitano, moradora antiga do bairro, muito conhecida pelo apelido de Dona Nina. Assim, mais uma vez, o nome foi alterado e a unidade passou a ser chamada de Centro Municipal de Educação Infantil Débora de Moraes Caitano – Dona Nina.

A instituição atende crianças de dois a cinco anos de idade e comporta seis turmas em cada turno, sendo o vespertino o período escolhido para a pesquisa. No ano 2021, especificamente, a distribuição das turmas foi: no matutino, atendiam-se a duas turmas do Grupo 2, uma turma do Grupo 3, duas turmas do Grupo 4 e uma turma do Grupo 5. No vespertino, a distribuição era o inverso: uma turma de Grupo 2, duas turmas do Grupo 3, uma turma do Grupo 4 e duas turmas do Grupo 5. Nesse ano, a unidade de ensino atendeu cerca de 192 crianças e, no ano seguinte, o número de vagas foi ampliado para 216.

Na Prefeitura Municipal da Serra (PMS), o corpo docente na Educação Infantil é composto por professores regentes³⁰ formados em pedagogia (utilizamos na pesquisa o termo professores de sala), professor especialista em Educação Especial e professores de área: Educação Física e Arte (SERRA, 2018). As unidades de ensino da cidade têm autonomia para decidir a distribuição da carga horária dos professores de área: em dois encontros de 50 minutos de cada área para cada turma ou três encontros de uma área e um da outra (SERRA, 2018). Em nosso CMEI, a opção foi manter a quantidade de encontros iguais para os dois componentes

³⁰ Entendemos que todos os professores que trabalham com as crianças são regentes, no entanto, na PMS, a nomenclatura regente é utilizada para se referir apenas aos professores de sala.

curriculares. O município também admite professores formados em pedagogia com especialização em Arte.

A equipe do CMEI Débora é composta por 31 pessoas, sendo doze professoras de sala, duas professoras de Educação Especial, dois professores de EF, um professor de Arte, três auxiliares de creche, uma cuidadora³¹, duas professoras em função de assessoramento pedagógico³² (pedagogas), uma diretora, duas cozinheiras, quatro auxiliares de serviços gerais e uma porteira.

Para melhor compreendermos o contexto dos profissionais que atuam no CMEI Débora, no Quadro 2 apresentamos cada docente (incluindo aqueles que estão em função de direção e assessoramento pedagógico), sua área de formação, a função que exerce na unidade de ensino, qual seu provimento, o tempo de atuação na EI, o tempo que está no CMEI em questão e em qual o turno.

³¹ De acordo com o site da PMS, o profissional que atua no cargo de cuidador na cidade serrana desempenha as seguintes atribuições: acompanhar e auxiliar o estudante com deficiência, severamente comprometido no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que ele tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ele somente as atividades que ele não consiga fazer de forma autônoma; escutar, estar atento às necessidades do estudante; auxiliar nos cuidados e hábitos de higiene; estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentares; auxiliar na locomoção de estudantes cadeirantes que não consigam se locomover de forma autônoma; realizar mudanças de posição do estudante cadeirante para maior conforto e conseqüente aproveitamento das atividades escolares; comunicar à equipe da escola quaisquer alterações de comportamento do estudante cuidado que possam ser observadas; acompanhar os estudantes nas atividades recreativas; acompanhar o estudante em outras situações que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidianas durante a permanência na escola. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/noticias/serra-comeca-2022-com-150-novos-cuidadores-de-estudantes-da-educacao-especial>. Acesso em: 9 set. 2022.

³² Termo utilizado na PMS para designar as pedagogas.

Quadro 2 – Configuração do corpo docente do CMEI Débora de Moraes Caitano – Dona Nina

Profissional	Área de formação	Função	Provimento	Tempo atuação na EI	Tempo de atuação no CMEI Débora	Turno	Carga horária semanal
Professora 1	Pedagogia	Direção escolar	Efetivo	25 anos	17 anos	Mat./Vesp.	40 h
Professora 2	Pedagogia	Assessoramento pedagógico	Efetivo (lotação provisória)	14 anos	1 ano	Mat.	25 h
Professora 3	Pedagogia	Professora regente	Efetivo	8 anos	4 anos	Mat.	25 h
Professora 4	Pedagogia	Professora regente	Efetivo (em permuta)	15 anos	1 ano	Mat.	25 h
Professora 5	Pedagogia	Professora regente	Efetivo	31 anos	27 anos	Mat.	25 h
Professora 6	Pedagogia	Professora regente	Efetivo	25 anos	4 anos	Mat.	25 h
Professora 7	Pedagogia	Professora regente	Efetivo	9 anos	6 anos	Mat.	25 h
Professora 8	Pedagogia	Professora regente	Designação temporária	19 anos	1 ano	Mat.	25 h
Professora 9	Pedagogia	Professora de Educação Especial	Designação temporária	1 ano	1 ano	Mat.	15 h
Professor 10	Licenciatura em Educação Física	Professor de Educação Física	Efetivo (lotação provisória)	9 anos	1 ano	Mat.	5 h
Professora 11	Licenciatura em Educação Física	Professora de Educação Física	Efetivo (lotação provisória)	8 anos	8 anos	Mat./Vesp.	25 h
Professor 12	Artes Visuais - licenciatura	Professor de Arte	Designação temporária	1 ano	1 ano	Mat./Vesp.	30 h
Professora 13	Pedagogia	Assessoramento pedagógico	Efetivo	43 anos	3 anos	Vesp.	25 h
Professora 14	Pedagogia	Professora regente	Efetivo	17 anos	15 anos	Vesp.	25 h
Professora 15	Pedagogia	Professora regente	Efetivo	18 anos	5 anos	Vesp.	25 h
Professora 16	Pedagogia	Professora regente	Designação temporária	6 anos	2 anos	Vesp.	25 h
Professora 17	Pedagogia e Artes Visuais	Professora regente	Efetivo	27 anos	26 anos	Vesp.	25 h
Professora 18	Pedagogia	Professora regente	Efetivo	11 anos	6 anos	Vesp.	25 h
Professora 19	Pedagogia	Professora regente	Efetivo	7 anos	4 anos	Vesp.	25 h
Professora 20	Pedagogia	Professora de Educação Especial	Designação temporária	2 anos	1 ano	Vesp.	15 h

Legenda: Mat. = Matutino; Vesp. = Vespertino.

Fonte: elaboração própria.

Cada docente precisa completar a carga horária de 25 horas semanais. A quantidade de turmas no CMEI corresponde a 30 horas semanais para os professores de EF e Arte, 15h no matutino e 15h no vespertino. A diferença na carga horária dos professores da área se deve à quantidade de turmas na unidade de ensino. O professor de Arte está com 30 horas pois não houve interesse de outro profissional para cumprir a carga horária de 5 horas e, como ele tinha disponibilidade, houve extensão de sua carga horária, atendendo a todas as turmas do CMEI (matutino e vespertino). As professoras de Educação Especial possuem carga horária de 15 horas semanais. A carga horária das docentes de Educação Especial é diferente: quando atendem ao quantitativo de até cinco crianças, possuem 15 horas. A partir de seis crianças, são 25 horas³³. No escopo desta pesquisa, interagimos com os docentes do turno vespertino: seis professoras de sala, a professora de Educação Especial, o professor de Arte, a pedagoga e a diretora.

A instituição possui seis salas de atividades, uma sala multiuso/vídeo, uma cozinha, secretaria, sala de professores, sala das pedagogas, sala da diretora, três banheiros infantis (um masculino, um feminino e um para a creche), dois banheiros de adulto, três depósitos, área de serviço, um pátio e um refeitório.

A unidade de ensino não possui um espaço específico para EF e as vivências acontecem em diferentes ambientes: na própria sala da turma, na sala multiuso/vídeo, no corredor e no refeitório. As atividades no refeitório são realizadas, principalmente, entre as mesas e o palco.

Figura 5 – Espaços do CMEI Débora de Moraes Caitano – Dona Nina



Fonte: Acervo da pesquisa.

³³ Para mais informações sobre a Educação Especial do município da Serra, acesse: <https://sites.google.com/edu.serra.es.gov.br/edserraon/gee-educa%C3%A7%C3%A3o-especial?authuser=0#h.h6inqa9b78h4>.

O mosaico da Figura 5 apresenta alguns espaços do CMEI: 1) sala do Grupo 5 Carolina de Jesus; 2) sala do Grupo 5 Dandara; 3) sala multiuso/vídeo; 4) corredor; 5) refeitório; 6) espaço reservado aos brinquedos de encaixe; 7) parquinho; 8) palco do CMEI.

Uma novidade na instituição foi a criação de um ambiente para os brinquedos de encaixe, escorregador e móveis. A unidade ganhou mais um lugar para as brincadeiras. Um dos motivos para a criação desse lugar foi a perda momentânea do espaço do parquinho. Na volta ao presencial, o parquinho estava interditado, pois foi utilizado como depósito para objetos danificados, como cadeiras, mesas, armários e outros materiais.

Essas fotografias foram registradas após a conclusão da reforma da creche, em 2022, por isso o parquinho já está aberto às crianças e não há os móveis no espaço do refeitório.

3.1.2 Projeto institucional

O Projeto Institucional (PI) no CMEI Débora³⁴ é construído anualmente, no qual constam a temática e as ações escolhidas a serem desenvolvidas com as crianças durante o ano. Esse é um dos documentos que norteia as experiências pedagógicas. Nesse contexto, o ano letivo é dividido em três trimestres. Assim, nessa unidade de ensino, o projeto é dividido em três subtemas para que haja uma melhor organização e desenvolvimento. Cada subtema refere-se a um período e todos os docentes têm suas ações baseadas nele.

No ano de 2021, o Projeto Institucional do CMEI foi intitulado *Ocupando esse nosso espaço – vamos continuar....* Os subtemas que delimitaram os trimestres foram: *Eu, minhas experiências, minhas memórias*; *CMEI Débora – esse meu lugar!*; e *Novas descobertas – do CMEI para o mundo*. Tanto o título como o projeto em si foram pensados como uma forma de refletir sobre os espaços das práticas pedagógicas, “embora com outras maneiras de ser, agir e estar em seu ambiente” (PROJETO INSTITUCIONAL, 2021, p. 4), e aconchegá-las ao CMEI. O Projeto Institucional foi uma construção coletiva que envolveu todos os docentes e as pedagogas, no entanto, as crianças não participaram.

³⁴ Com o intuito de facilitar a escrita da dissertação, o CMEI Débora de Moraes Caitano – Dona Nina será chamado carinhosamente de CMEI Débora. Algumas pessoas da equipe também o chamam assim.

Não podemos negar esses dois anos de pandemia da Covid-19. Esse tempo impactou as crianças, a nossa rotina e a nossa prática pedagógica. Dessa forma, o objetivo geral do Projeto Institucional (2021, p. 6) foi possibilitar à criança “apropriar-se de conhecimentos sobre os diferentes lugares que [ela] ocupa no mundo, na constituição de seu Eu, ampliando o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de experiências e saberes que os permeiam”.

Ao observar os objetivos propostos no PI, vimos a possibilidade de trabalhá-los em nossas propostas de EF. Dentre os objetivos específicos apontados no documento de 2021, estão:

Reconhecer-se como sujeito dentro do seu território; perceber-se dentro de diferentes espaços geográficos; brincar de faz de conta, assumindo diferentes papéis, criando cenários e tramas diversas; compreender a diversidade existente, tanto em seu aspecto global quanto local; conhecer diferentes culturas; reconhecer a si mesma e ao outro como sujeitos de direitos e como seres sociais que atuam no tempo e no espaço; interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços e materiais, objetos, brinquedos; despertar o interesse por aspectos socioculturais estabelecendo diferenças em relação ao modo de se comportar, se vestir, alimentação, brincadeiras, músicas, literatura; apreciar Mapas: do Brasil, do Estado, da Serra, do Bairro; localizar seu lugar nos mapas: do Brasil, do estado, da Serra, do bairro; resgatar valores humanos como solidariedade, ética, respeito pelo outro, entre outros; [...] (PROJETO INSTITUCIONAL, 2021, p. 6-7).

Em nosso CMEI, é comum que o desenvolvimento das atividades seja tematizado com livros de histórias infantis. Cada professor tem liberdade para escolher o livro para trabalhar em suas mediações pedagógicas de forma individual ou fazendo trabalho em parceria com outro(s) professor(es). Normalmente, as professoras³⁵ se organizam por faixa etária. Nesse ano específico, a organização foi realizada no grupo creche (Grupos 2 e 3) e no grupo pré-escola³⁶ (Grupos 4 e 5). Os professores de área também têm autonomia para fazerem suas escolhas.

Dessa forma, com a intenção de atender às demandas oriundas das vivências e em diálogo com o PI, organizamos uma proposta para a EF que pudesse contemplar literatura, brincadeiras, dramatização, músicas e dança, de modo a brincar de faz de conta, assumir diferentes papéis, criar cenário para histórias, apreciar mapas e nos localizar neles, valorizar e respeitar cada pessoa em sua singularidade e na diversidade. Assim, foram desenvolvidas as brincadeiras historiadas: brincadeiras e dramatização a partir da contação de histórias, tendo como interface

³⁵ Utilizamos *professoras* pois são mulheres as professoras regentes que atuam no CMEI Débora.

³⁶ Embora questionemos a utilização desse termo para designar a Educação Infantil, mantivemo-lo porque é uma expressão utilizada no contexto da pesquisa. O termo pré-escola é utilizado no próprio CMEI Débora e em nível municipal (cidade da Serra/ES) para designar as turmas de quatro e cinco anos, enquanto as turmas de dois e três anos são denominadas creche (SERRA, 2018).

e/ou objetivo abordar a educação das relações étnico-raciais. A professora em função de assessoramento pedagógico gostou do tema da pesquisa e contribuiu com o planejamento e a execução da proposta.

De início, foram pensadas duas histórias: a história infantil *Sulwe* e a história do Congo capixaba, uma vez que valorizam a educação das relações étnico-raciais. A primeira foi escolhida como forma de realçar a representação positiva de personagens negras. A segunda caminha no mesmo sentido e vai além, apresentando um episódio real e que muito contribuiu com a história e a cultura da cidade da Serra/ES por meio da influência dos africanos trazidos para o Brasil.

Essas duas histórias foram escolhidas por nós sem a participação das crianças. A primeira, *Sulwe*, nós a escolhemos pelo conteúdo da ficção, que se mostrou potente para o diálogo que queríamos propor às crianças. Soma-se a isso a indicação da pedagoga do CMEI, que utilizou essa narrativa em outro contexto e obteve resultado positivo com a proposta. A história do Congo capixaba foi eleita para o trabalho pois, no projeto institucional da unidade de ensino, tinha-se a indicação de desenvolver ações sobre conhecer diferentes culturas e valorizar uma manifestação cultural típica da cidade em que está localizada a unidade de ensino. Já o livro *Este é o meu cabelo*, apesar de também ter sido escolhido por nós, foi selecionado por valorizar os cabelos crespos, questão suscitada por uma menina ao dizer que não gostava das suas próprias madeixas no decorrer de nossas mediações.

O motivo para o desenvolvimento dessa temática era fazer com que as crianças negras se sentissem valorizadas e representadas, além de reconhecer a cultura serrana. Foi uma forma de contribuir com as crianças de modo a ampliar seus referenciais de mundo e ajudá-las a desconstruir determinados estereótipos que sempre colocam o padrão europeu e norte-americano em evidência. Nesse caso, investimos numa literatura que valorizasse a estética negra, em contraposição às histórias infantis que valorizam a *pele branca como a neve* (Branca de Neve) ou *a menina loira dos olhos azuis* (Cinderela). Os resultados da pesquisa de Araujo (2017, p. 81) indicam que,

[...] embora significativas alterações positivas no tocante à representação de personagens negras tenham ocorrido nos acervos das bibliotecas e nas amostras investigadas, estamos ainda diante de uma hegemonia de representações de personagens brancas, sendo estas consideradas em muitas obras como representantes da espécie.

Um episódio que demonstrou essa falta de representatividade negra aconteceu quando uma menina, ao nos mostrar a imagem de algumas princesas em um livro, perguntou-nos com qual delas ela se parecia, uma vez que nenhuma das personagens representava a menina. Algumas loiras (Cinderela, Aurora, Rapunzel e Bela) e duas brancas com cabelos pretos e lisos (Branca de neve e uma outra que não conhecemos). A menina era parda, com os cabelos crespos e preto, evidenciando a necessidade de apresentar às crianças outras literaturas, outras perspectivas culturais, outros padrões de beleza que contemplem a diversidade presente em nossa sociedade.

Além das justificativas internas, há as justificativas que são externas. Os dados apontam que “[...] a Educação Infantil também mantém a característica de maioria negra nos Centros Municipais. Conforme censo escolar de 2019, da Secretaria Municipal de Educação, 68,5% dos matriculados nessa etapa de ensino são autodeclarados como pretos e pardos” (SERRA, 2020/2021, p. 16). No CMEI Débora, a situação não é diferente, a quantidade de crianças negras e pardas é superior às brancas.

Na história do município serrano, inclusive em seu patrimônio histórico e cultural, há grande contribuição da cultura negra e indígena (SERRA, 2020/2021). O trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais é valorizado no município da Serra/ES. A secretaria de educação, movida por influências da história de sua cidade e das características de sua população, possui uma Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER). A CEER é uma equipe atuante que tem como objetivo contribuir com a proposição de ações e orientações para unidades de ensino sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas unidades de ensino do município.

A CEER é responsável por organizar formação continuada para profissionais da educação sobre ERER e por realizar assessoramento pedagógico. O município possui ainda a *Proposta de caminhos para Educação das relações étnico-raciais no município da Serra (2020/2021)*, na qual há a intenção de “apresentar possibilidades para o trabalho pedagógico, na perspectiva de uma educação mais justa e igualitária” (SERRA, 2020/2021, p. 4).

Segundo a proposta, “[...] a educação pensada a partir das questões étnico-raciais não é opcional ou complementar, mas inerente ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e necessária em todas as etapas e modalidades da educação [...]” (SERRA, 2020/2021, p. 18). Nesse sentido, salienta-se a necessidade de sistematizar e organizar as ações que sejam permanentes.

A CEER ainda organiza o Afrocelebrarte. Este é um evento cujo objetivo é homenagear, reconhecer e valorizar práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades de ensino do município voltadas para a diversidade étnico-racial³⁷.

A Prefeitura Municipal da Serra possui um documento de *Orientação Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental* (SERRA, 2008). Ao falar da construção histórica da cidade, o documento salienta que, “Hoje, os serranos possuem traços fisionômicos que são o resultado histórico da citada miscigenação e vestígios de sua trajetória, com um patrimônio histórico-cultural muito diversificado” (SERRA, 2008, p. 189).

Nesse caminho, vimos no Congo uma possibilidade de trabalho voltado para a diversidade racial unido à valorização do município, uma vez que esse ritmo é apontado como patrimônio histórico-cultural da cidade serrana (SERRA, 2008). O município possui celebrações anuais em seu calendário oficial, como as tradicionais festas de São Benedito e São Sebastião, em Nova Almeida, realizadas pela Associação de Bandas de Congo da Serra (ABC). A foto que inicia a apresentação da cidade no documento *Orientação Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental* (SERRA, 2008) é de uma banda de congo, como é possível visualizar na Figura 6, demarcando como essa manifestação cultural é representativa no local.

Figura 6 – Fotos que representam o município da Serra/ES



Fonte: acervo da pesquisa.

³⁷ A participação da professora pesquisadora na formação promovida pela CEER em 2021 proporcionou visibilidade ao trabalho realizado no CMEI Débora de Moraes Caitano – Dona Nina a partir das brincadeiras historiadadas com *Sulwe*, o que fez com que a docente fosse uma das homenageadas no Afrocelebrarte do ano em questão. Na cerimônia, realizada no dia 30 de novembro de 2021, os professores homenageados receberam um certificado do secretário de Educação do município.

Na Figura 6, na foto da esquerda, podemos observar uma banda de Congo, como declara a legenda, com crianças tocando casaca e tambor, instrumentos típicos dessa manifestação cultural.

É preciso salientar que as vivências desenvolvidas sobre o Congo capixaba não versaram sobre sua religião. Esse tema não foi abordado, pois as instituições de ensino da rede pública se constituem como um ambiente laico, com o propósito de respeitar a crença de cada família. A abordagem que intentamos com a nossa proposta é a dimensão cultural e não religiosa. Concordamos com Bolzan, Martins e Mello (2021, p. 175) ao defenderem que “[...] o que nos interessa das danças populares são suas características como manifestações culturais, como patrimônio imaterial que constitui povo brasileiro, sem a intenção de doutrinação religiosa”. Nos atemos à cultura, à história de origem africana e à expressão corporal dessa manifestação.

Ao considerar a Educação Infantil uma etapa que possui um dinâmica curricular que exige diálogo entre os profissionais que a compõem, iniciamos nossa pesquisa tentando estabelecer parcerias entre a Educação Física, os demais professores que atuam no CMEI Débora e a equipe pedagógica. A diretora da unidade autorizou e aprovou o trabalho, dizendo: *você tem carta branca*.

A pedagoga também recebeu nossa proposta de pesquisa de *braços abertos*, parabenizando-nos e ficando bem animada com o assunto. Ela se interessou pela temática e nos enviou uma mensagem: “Ei Fernanda! Separei algumas sugestões sobre esse tema lindo que está pesquisando. Tomara que ajude...” (DIÁRIO DE CAMPO, 07/03/2021). A professora em função de assessoramento pedagógico compartilhou conosco sugestões de livros infantis e uma dissertação de mestrado que versa sobre relações étnico-raciais.

Esse episódio indica o engajamento da docente em função de assessoramento com as nossas propostas pedagógicas, o que demarca uma atitude de cooperação entre os sujeitos participantes. O movimento de colaboração da pedagoga para com a nossa proposta aponta para o que Barbier (2007) denomina de pesquisador coletivo, em que os envolvidos contribuem para o desenvolvimento da pesquisa-ação existencial.

Figura 7 – Conversa inicial com a pedagoga sobre a pesquisa



Fonte: acervo da pesquisa.

O ano de 2021 foi atípico devido à pandemia do coronavírus. Ficamos 14 meses sem a presença física dos infantis no CMEI. O retorno presencial iniciou no dia 9 de junho de 2021 para as crianças de quatro e cinco anos e na primeira e segunda semanas de agosto para as crianças de dois e três anos, respectivamente, de forma escalonada. A fim de seguir os protocolos sanitários e o necessário distanciamento social nesse momento, devido à metragem das salas e ao distanciamento necessário de 1,5 metro entre as pessoas, cada ambiente só comportava seis crianças. Assim, as turmas ficaram divididas em três grupos: amarelo, azul e verde, nos quais as crianças frequentavam uma semana a instituição e ficam duas semanas em casa.

Com o retorno às atividades presenciais, pudemos iniciar a pesquisa de campo. Em nosso CMEI, as crianças têm dois encontros de EF por semana. Para organização da unidade de ensino, essas mediações acontecem de forma geminada. Dessa maneira, no planejamento inicial da pesquisa, foram previstos 18 encontros com a turma do Grupo 5 Dandara, distribuídos em seis encontros com cada grupo de crianças devido à organização escalonada. Durante a pesquisa, essa configuração se modificou, houve a ampliação dos participantes e o retorno de todas as crianças juntas com a suspensão do escalonamento. As incertezas do momento nos fizeram movimentar e repensar as rotas.

A primeira mudança no planejamento foi a inclusão do outro Grupo 5³⁸ do turno vespertino. As articulações foram sendo constituídas durante o processo. Houve adesão de alguns participantes no início das nossas vivências, sobretudo do professor de Arte, com quem nós estabelecemos parceria para realizar as propostas. As outras professoras aderiram à medida em que nosso projeto se expandia pelo CMEI.

Buscamos estabelecer parceria com o professor de Arte. Ele respondeu positivamente à proposta para trabalharmos juntos e pediu que sugeríssemos como seria o envolvimento dele com as nossas ações. Em alguns dias, conseguíamos manter durante todo o tempo do encontro as turmas juntas; em outros, fazíamos momentos separados. Esse primeiro movimento fez com que o tempo com as crianças aumentasse.

Figura 8 – Estabelecendo parceria com o professor de Arte



Fonte: acervo da pesquisa.

A parceria com a professora da turma do Grupo 5 Dandara ocorreu de forma processual. Ao falar com a docente, ela sugeriu que o trabalho fosse realizado com o Grupo 4, visto que a professora dessa turma gosta da temática e já desenvolveu ações sobre a educação das relações étnico-raciais em suas mediações pedagógicas. Explicamos a ela que a escolha pelo Grupo 5 Dandara se tratava do vínculo que já possuíamos com a turma, seu histórico nas mediações

³⁸ Essa ampliação dos sujeitos será explicada no próximo tópico.

pedagógicas da EF, a participação, a frequência e a autonomia das crianças para resolver as questões propostas nas atividades. No decorrer do processo, ela aderiu à temática.

Cada docente tem autonomia para planejar suas ações com base no projeto institucional. Assim, entendemos que a professora já tinha seu projeto de sala, seus planejamentos estruturados e sabemos que foram grandes as demandas nesse período em que retornamos ao presencial, além da necessidade de nos adequar à nova realidade. No entanto, não obstante os aspectos individuais, o fato de a professora sugerir que a pesquisa fosse realizada com o Grupo 4 pois a docente da turma tem mais afinidade com a temática da educação das relações étnico-raciais nos chama atenção. Compreendemos que não é uma questão de gostar, uma vez que o referido assunto precisa estar na dinâmica curricular e ser trabalhada por todos. Ademais, há leis que estabelecem sua obrigatoriedade nas instituições de ensino.

Já a professora do Grupo 5 Carolina de Jesus não fez nenhuma objeção e deu sinal positivo para a participação da turma na pesquisa. A professora do Grupo 4, ao saber da pesquisa, ficou animada e ofereceu/emprestou uma apostila com algumas histórias infantis com protagonistas negras. Uma professora do Grupo 3, por sua vez, reclamou que as atividades de EF que tem *visibilidade*³⁹ são sempre realizadas com os Grupos 5.

Outra ação realizada foi ampliar o tempo dos nossos encontros para o horário de planejamento da EF. Em diversos dias, abrimos mão desse momento para que pudéssemos concluir o que havia sido programado ou para continuar a proposta devido ao tempo da criança. A criança precisa de um tempo diferente do adulto, o tempo da experiência, que respeita suas possibilidades particulares. Cada uma tem o seu tempo para compreender e para lidar com o que lhe é apresentado.

Enquanto o tempo do adulto é o *khrónos*, cronometrado em rotinas, seguindo o tempo do relógio, Kohan (2020) aponta que o tempo da criança é o *aiônico*. Segundo o autor, esse “[...] é o tempo da educação como uma experiência durativa, intensiva, que prolonga a temporalidade presente: o acontecimento que interrompe a sequência cronológica e permite uma experiência que se faz presencial, em tempo presente” (KOHAN, 2020, p. 7). Atentar para o tempo da criança implica não limitar sua experiência.

Outro movimento de expandir o horário com os infantis se deu quando solicitamos às professoras de sala para que pudéssemos ficar mais tempo com as turmas, utilizando nosso

³⁹ Por dois anos consecutivos (2018 e 2019), participamos da mostra pedagógica de dança popular promovida pelo grupo Andora/UFES, na qual realizamos apresentações de dança com os Grupos 5 do CMEI.

momento de planejamento. Em seguida, elas também nos ofereceram tempo, dizendo que, quando precisássemos prolongar nossas práticas com as crianças, era só falar que elas disponibilizariam o horário para nós.

A pedagoga, além de sugerir um evento para comemorar o Dia da Consciência Negra, contribuiu com a pesquisa sugerindo um livro:

A pedagoga Maria levou o livro *Sulwe* para vermos, como uma sugestão. Na verdade, esse livro era da neta dela. Maria havia dado de presente para ela. Maria é uma mulher branca e alta, com cabelos escuros e descendência alemã. Ela nos contou que todas as suas irmãs e sobrinhos são como ela. No entanto, sua neta se parece com o pai, que é negro. Com essa história infantil, ela buscou trabalhar a questão racial com a menina. Ao falar nesse assunto, a pedagoga ficou um pouco emocionada, pois pareceu mexer com ela. Maria disse que a neta é diferente na família e que tem uma sobrinha da mesma idade, 10 anos, que é loira dos olhos azuis, e que a neta se sentia triste. Como uma forma de valorizar a menina, a avó a presenteou com esse livro e a neta ficou muito feliz com a história (DIÁRIO DE CAMPO, 06/07/2021).

A partir do depoimento da pedagoga e ao conhecer a história da *Sulwe*, percebemos como essa narrativa é uma ficção potente para o trabalho que queremos desenvolver. Assim, esse foi o livro escolhido para iniciar a pesquisa com as crianças.

A parceria com a professora de Educação Especial, que não havia sido pensada *a priori*, foi construída no desenrolar de todo o processo. Ela estava presente na maioria dos encontros. Além de ajudar as crianças com necessidades especiais, ela nos auxiliava no desenvolvimento das propostas, contribuindo com ideias e registrando os momentos em fotos e vídeos. Foi uma parceira engajada com a pesquisa. Barbier (2007, p. 105) defende que “é no âmago do pesquisador coletivo que são delineadas as estratégias de intervenção”. Nesse sentido, a professora de Educação Especial, ao se envolver com as propostas pedagógicas, foi na mesma direção do que defende Barbier (2007, p. 104-105), em que “criam-se, pouco a pouco, a confiança e a convivibilidade entre os participantes”. A partir da confiança e do convívio que foram estabelecidos, a docente se empenhou em participar dos encontros, contribuindo em diferentes momentos, o que fez com que ela participasse e integrasse o pesquisador coletivo característico da pesquisa-ação existencial.

As tentativas de articulação com as professoras não cessaram nessa conversa individual inicial, elas foram sendo constituídas durante o percurso das mediações pedagógicas. Posteriormente, a temática foi trabalhada por toda a equipe do vespertino. A história escolhida pelas professoras

de sala para desenvolverem as propostas pedagógicas voltadas para a ERER com todos os grupos do vespertino nos meses de outubro e novembro foi *Bibi e Kito*, de Alejandro Rosas. Houve a contação da história *O menino Nito* pela professora do Grupo 4 para todo CMEI na festa do Dia das Crianças. No início de dezembro, aconteceu a *Festa da Diversidade*, um evento realizado para comemorar o Dia da Consciência Negra. A docente que atua no Grupo 4 é professora de sala formada em pedagogia e em Artes Visuais.

O projeto de EF iniciou no dia 4 de agosto e se estendeu até o dia 15 de dezembro, quando encerramos o ano letivo, e envolveu 34 encontros. Esse total foi distribuído da seguinte forma: 18 encontros foram realizados com a história *Sulwe*, onze com a história do Congo capixaba, dois com a obra *Este é o meu cabelo*, dois com avaliação com as crianças e um com a *Festa da Diversidade*. Entre agosto e outubro, as propostas foram repetidas por três semanas para que os três grupos de crianças vivenciassem as brincadeiras. A partir do dia 8 de novembro, o revezamento dos grupos foi suspenso e todas as crianças retornaram ao CMEI. No Quadro 3, está sistematizada a sequência do trabalho com as crianças.

Quadro 3 – Cronograma dos encontros

(continua)

Encontro	Data	Temática
1	02/08	Apresentação e discussão do TALE e brincadeiras historiadas com <i>Sulwe</i> – contação da história, <i>skate/estrela</i> e sombra.
2	04/08	Brincadeiras historiadas com <i>Sulwe</i> – contação da história, <i>skate/estrela</i> e sombra.
3	09/08	Apresentação e discussão do TALE e brincadeiras historiadas com <i>Sulwe</i> – contação da história, <i>skate/estrela</i> e sombra.
4	11/08	Brincadeiras historiadas com <i>Sulwe</i> – contação da história, <i>skate/estrela</i> e sombra.
5	16/08	Apresentação e discussão do TALE e brincadeiras historiadas com <i>Sulwe</i> – contação da história, <i>skate/estrela</i> e sombra.
6	18/08	Dramatização de <i>Sulwe</i> .
7	23/08	Contação da história <i>Sulwe</i> , roda de conversa sobre o que é teatro e manipulação de fantoche.
8	25/08	Reconto, dramatização e apresentação de <i>Sulwe</i> para o CMEI.
9	30/08	Contação da história <i>Sulwe</i> , roda de conversa sobre o que é teatro, manipulação de fantoche e dramatização.
10	01/09	Contação da história <i>Sulwe</i> , roda de conversa sobre o que é teatro, manipulação de fantoche e <i>skate</i> .
11	08/09	Roda de conversa sobre o que é teatro e dramatização da história <i>Sulwe</i> .

Quadro 3 – Cronograma dos encontros

(continuação)

Encontro	Data	Temática
12	13/09	Reconto da história por uma criança e brincadeiras representadas no livro: pular elástico e corda.
13	14/09	Brincadeiras representadas no livro: pular elástico e corda.

14	15/09	Brincadeiras representadas no livro: pular elástico e corda; identificando a África e o Brasil no mapa-múndi; brincadeiras africanas: <i>Saltando o feijão e Terra-mar</i> ; vídeo sobre Congo capixaba.
15	20/09	Reconto da história por uma criança e brincadeiras representadas no livro: pular elástico e corda; dramatização, <i>skate</i> , identificando a África e o Brasil no mapa-múndi; brincadeiras africanas: <i>Saltando o feijão</i>
16	22/09	Brincadeira representada no livro: pular elástico.
17	27/09	Brincadeiras representadas no livro: pular elástico e corda; identificando África e Brasil no mapa-múndi; brincadeiras africanas: <i>Terra-mar</i> ; vídeo sobre Congo capixaba.
18	29/09	Brincadeiras representadas no livro: pular elástico e corda; identificando a África e o Brasil no mapa-múndi; brincadeira africana: <i>Saltando o feijão</i> .
----	04/10	Não houve aula por falta de luz no CMEI.
19	06/10	Vídeo com contação do Congo capixaba, contação da história, teatro e a brincadeira <i>pique navio</i> .
----	13 e 18/10	Festa do dia das crianças.
20	20/10	Vídeo com contação do Congo capixaba, contação da história, roda de conversa sobre o mapa, construção de barco de papel.
21	25/10	Contação da história do Congo capixaba, conversa sobre o mapa, brincadeira <i>pique navio</i> , teatro, experimentando a casaca.
22	27/10	Conduzindo o barquinho de papel pelo <i>Oceano de TNT</i> (Tecido Não Tecido), experimentando tambor e casacas, dança, estátua, <i>Terra-mar e Terra, mar e mastro</i> .
23	03/11	Relembramos a história com ajuda das crianças, manuseamos a casaca e dançamos ao som do Congo (banda Casaca).
24	08/11	Conduzindo o barquinho de papel pelo <i>Oceano de TNT, Terra-mar e Terra, mar e mastro</i> .
25	09/11	Conduzindo o barquinho de papel pelo <i>Oceano de TNT e skate</i> .
26	17/11	Relembrando a história <i>Este é o meu cabelo</i> e confecção das casacas.
27	22/11	Concluindo as casacas, explorando os instrumentos, tocando, cantando e dançando.
28	24/11	Dançando no ritmo da casaca, teatro da história e música com casaca, tambor e canto.
29	29/11	Desfile na sala e explorando instrumentos (casaca, tambor e canto).
30	01/12	Festa da diversidade
31	06/12	Momento de avaliação: confecção do cartaz sobre o que é teatro.
32	07/12	Confecção do mapa-múndi com realce para o Brasil e o continente africano.
33	13/12	Momento de avaliação: roda de conversa com as crianças com vídeos e fotos dos encontros.
34	15/12	Roda de conversa sobre o cartaz do teatro e finalização da pintura do mapa.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Com o quadro, podemos notar a repetição do mesmo conteúdo por alguns encontros, isso aconteceu devido ao rodízio das crianças. É possível perceber a diferença das turmas: cada uma teve um ritmo e contribuiu para o desenvolvimento das propostas. Nesse mesmo sentido, para que todas as crianças pudessem conhecer a ficção, a contação da história aconteceu em vários encontros devido ao revezamento dos infantis e das faltas, muito recorrentes devido à pandemia.

As mediações pedagógicas aconteceram nas segundas e quartas-feiras e foram atravessadas pela rotina da instituição. Na segunda-feira, como o início era às 13h, além de ser a entrada das crianças na creche, havia o momento do lanche. Já na quarta-feira, o início era às 14:40, dessa

forma, elas jantavam conosco (15:20). Os encontros eram geminados, de modo que, na segunda-feira, na turma do Grupo 5 Dandara, o horário era de 13:00 às 14:40 e, na quarta-feira, no Grupo 5 Carolina de Jesus, de 14:40 às 16:20. Na maioria dos dias, juntamos as duas turmas. No horário em que a professora de EF (pesquisadora) estava com a turma Dandara, o professor de Arte estava com a turma Carolina de Jesus e vice-versa.

Outros fatores também influenciaram a rotina e o trabalho pedagógico. Por exemplo, no segundo semestre de 2021, o CMEI passou por uma reforma. A unidade de ensino foi pintada, foram feitos reparos necessários e o parquinho foi reconstruído (as crianças não puderam usufruir dele no ano de 2021, pois esse ambiente ficou a maior parte do tempo fechado para a reforma). Além disso, houve eleições de diretor escolar, o que também movimentou a instituição e alterou a programação inicial.

3.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram 35 crianças dos Grupos 5 Dandara e Carolina de Jesus, ambos do turno vespertino. A maioria dos infantis foi acompanhada pela professora pesquisadora desde o Grupo 2, quando ingressaram na creche. Assim, docente e discentes já haviam estabelecido um laço de confiança e afeto. Quase a totalidade dessas crianças mora no bairro do CMEI, apenas seis moram em bairros vizinhos.

O estudo começou com apenas uma turma. A seleção inicial pelo Grupo 5 Dandara deu-se em decorrência da frequência das crianças no CMEI, pois, mesmo de forma escalonada, elas faltavam menos que a outra turma. Nesse grupo, também pudemos observar mais autonomia. Outro fator considerado foi a interação dessas crianças ao longo dos anos e no momento do retorno presencial, com os infantis sempre engajados e participativos nas propostas.

A pesquisa, *a priori*, seria desenvolvida apenas com o Grupo 5 Dandara do turno vespertino. No entanto, como ministramos EF em todas as turmas do vespertino do CMEI, as brincadeiras historiadas foram desenvolvidas com os outros grupos também (outro Grupo 5 e um Grupo 4). Ao refletir sobre as reações⁴⁰ das crianças do Grupo 5 Carolina de Jesus nas mediações

⁴⁰ O episódio é apresentado nas análises dos dados das brincadeiras historiadas com o livro *Sulwe*.

pedagógicas, decidimos ampliar a pesquisa para os dois Grupos 5. Segundo Barbier (2007, p. 119), “geralmente, uma pesquisa-ação não é suscitada pelo pesquisador. Este, preferentemente, acolhe-a”. O comportamento das crianças fez com que nos atentássemos para a participação delas. Além disso, os dois grupos se encontravam com muita frequência, pois as professoras de sala sempre trabalhavam juntas.

Essa modificação/acréscimo nos sujeitos da pesquisa está de acordo com o método empreendido neste estudo: a pesquisa-ação existencial. É característico dessa metodologia que o contexto forneça as pistas para o desenvolvimento do trabalho, visto que “o planejamento é realizado em espiral de modo que [...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (BARBIER, 2007, p. 117).

As crianças que iniciaram no Grupo 2 vespertino mantiveram-se juntas até o Grupo 4. Em 2021, já no Grupo 5, elas foram divididas em duas turmas para atender à demanda do fluxo escolar com a criação de mais uma turma dessa faixa etária. A equipe pedagógica, em parceria com os professores numa tentativa de organizar melhor as turmas, dividiu a turma do Grupo 4 (havia apenas uma turma no ano anterior) em dois conjuntos com a mesma quantidade de crianças que já frequentavam o turno e incluíram crianças remanejadas e de matrícula nova. Na Figura 9, demonstramos as crianças das duas turmas de Grupo 5 que participaram da pesquisa.

Figura 9 – As crianças do Grupo 5 do turno vespertino



Fonte: acervo da pesquisa.

Nesse grupo, duas crianças apresentam particularidades e demandaram ainda mais nossa atenção e cuidado: uma menina com autismo e um menino com paralisia cerebral. Os encontros foram planejados visando a participação e a inclusão de todos. As duas crianças foram incluídas em todas as mediações pedagógicas, para isso, foram feitos alguns encaminhamentos específicos para atendê-las conforme suas necessidades.

A menina com autismo precisou de um cuidado mais próximo e mais intervenções das professoras e cuidadora. Para que ela interagisse nos encontros, precisava de ações específicas, como falar com ela de forma individual, explicar o que íamos fazer de maneira a antecipar as mudanças, levar objetos para que pudesse manipular e auxiliar na realização das propostas (tanto por meio da comunicação verbal, como também dando a mão e fazendo a ação junto). Ela não se relacionava com os amigos, mas sempre buscávamos a atenção dela para interagir com as propostas e com os colegas.

Nos momentos em que ela estava um pouco mais agitada, o que não favorecia sua participação, procurávamos acalmá-la e respeitar o espaço dela para participar, sobretudo na ocasião em que a menina estava frequentando a creche de maneira escalonada e não conseguia estabelecer uma rotina – o fato de o horário da EF nesta turma ser o primeiro da semana pode ter contribuído para esse comportamento.

O menino com paralisia cerebral, independente de suas limitações motoras, conseguiu participar de todas as mediações pedagógicas em que esteve presente. Essa criança tem uma força de vontade incrível de fazer tudo o que é proposto. Era o mais animado para as atividades e não se importava com o que era sugerido, estando sempre disposto a executar as práticas. Embora tenha dificuldade para se locomover, em muitos momentos ele se recusava a ter ajuda para realizar as atividades. Ele gostava dessa independência.

Como uma das vertentes deste estudo é a EREER, mapeamos como as famílias declararam a cor/raça dos infantis no momento de preencher a ficha de matrícula. Nessa busca, encontramos doze crianças declaradas como brancas pelas famílias, apenas uma identificada como preta e a grande maioria é apontada como parda. A maioria das crianças realmente é parda, no entanto, havia mais crianças negras que não foram declaradas. Ao ficarmos intrigados com essa informação, buscamos a secretária do CMEI para confirmar como é feita a declaração de cor/raça da criança e, como já esperávamos, elas são autodeclaradas, a família é quem informa.

Esse acontecimento não foi um fato isolado, outras pesquisas também apontam essa recorrência (CALOTI, 2019; CARDOSO; DIAS, 2021). Cardoso e Dias (2021), com o intuito de conhecer

os perfis das crianças que frequentam a instituição na qual foi desenvolvido o seu trabalho, mapearam a cor/raça dos infantis. As pesquisadoras salientam que os “[...] números não representam a realidade sobre o pertencimento étnico-racial das crianças atendidas na instituição” (CARDOSO; DIAS, 2021, p. 9).

Em estudo de acerca das representações sociais sobre o negro nas escolas⁴¹ públicas da Grande Vitória, especificamente no município da Serra/ES, Caloti (2019) investigou a raça/cor dos estudantes por autodeclaração livre, estipulada na formatação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e segundo observação na pesquisa. Segundo o autor, nas autodeclarações de raça/cor, foram “escassas as autoafirmações de estudantes pretos” (CALOTI, 2019, p. 130) e nenhum deles foi identificado como branco. No entanto, na autodeclaração livre, 10,26% foram declarados como pretos, 76,92% como pardos e houve uma pequena porcentagem se definiu como “morena”, amarela e indígena. Esses dados foram no mesmo sentido que a observação realizada, na qual foram identificados apenas dois grupos: pretos e pardos, totalizando com 46,15% e 53,85% dos estudantes participantes, respectivamente. Esse dado vem ratificando o mesmo problema que nós identificamos em nossa pesquisa.

Alves (2021, p. 36) destaca “[...] que as circunstâncias de autodeclaração racial nem sempre favorecem um ambiente de tranquilidade e harmonia, porque se inserem, antes de tudo, na perspectiva de ruptura ou reprodução de estereótipos”. Nesse sentido, Cardoso e Dias (2021, p. 10) indicam que há uma tendência de as “[...] famílias negras (pretas e pardas) em declarar as filhas e filhos pretos como pardos, e os pardos como brancos”. Segundo as autoras, essa questão está atrelada ao fato de que “[...] existe o ‘carimbo impresso’, ou seja, estereótipos e estigmas em relação a grupos não brancos indicando uma predisposição negativa” (CARDOSO; DIAS, 2021, p. 10).

Segundo Alves (2021, p. 37), “[...] as crianças negras demonstram importância para as diferenças de cor mais cedo que as crianças brancas, por precocemente estarem expostas a situações que põem em xeque a questão racial a partir de distintas formas de constrangimentos raciais”, de modo que isso vai influenciar na construção identitária do negro. Tal constatação vai na mesma direção do que Sant’Ana (2005, p. 60) aborda: “na realidade, a vergonha de ser negro provoca o desejo de branqueamento. É um desejo íntimo a ser alcançado”.

⁴¹ Termo utilizado pelo autor.

A pesquisadora Bento (2002, 27) atrela “[...] o branqueamento do negro não como manipulação, mas sim como a construção de uma identidade branca que o negro em processo de ascensão foi coagido a desejar”. Devido a essa problemática, “a militância negra tem destacado persistentemente as dificuldades de identificação racial como um elemento que denuncia uma baixa auto-estima [sic] e dificulta a organização negra contra a discriminação racial” (BENTO, 2002, p. 27).

Além das crianças, houve três adultos participantes diretos da pesquisa: a pedagoga, o professor de Arte e a professora de Educação Especial. A pedagoga nos apoiou no desenvolvimento do nosso projeto de EF e os professores estiveram presentes nos encontros, atuando juntos.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos UFES/Campus Goiabeiras e aprovado conforme o parecer Consubstanciado nº 4.427.219.

CAPÍTULO IV

4 O PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: A AÇÃO DA PESQUISA

O Capítulo IV desta dissertação se propõe a apresentar e a analisar a mediação pedagógica empreendida a partir das brincadeiras historiadas com as crianças. Essa parte corresponde ao terceiro objetivo do estudo⁴². Para melhor compreensão de como está organizado o capítulo, primeiro apresentamos, em linhas gerais, o que foi desenvolvido com a contação de histórias, para isso as dividimos em dois tópicos: 1) brincadeiras com a história *Sulwe* e 2) brincadeiras historiadas com o Congo capixaba e com o livro *Este é o meu cabelo*. Na sequência, discutimos os dados a partir dos princípios pedagógicos que orientaram nossas ações: o protagonismo infantil, a articulação curricular e a educação das relações étnico-raciais.

Para eleger essas dimensões que nomeamos de princípios pedagógicos, baseamo-nos tanto nos documentos que orientam a Educação Infantil nacional (BRASIL, 2013; 2018) e municipal (SERRA, 2008) como em produções científicas voltadas para as infâncias (BARBOSA, 2018; BUSS-SIMÃO, 2019; CORSARO, 2002, 2011; FREIRE; FAUNDEZ, 2021; KOHAN, 2019, 2020; MELLO *et al.*, 2018; SARMENTO, 2003, 2005, 2008, 2013), que convergem para a valorização desses princípios para o trabalho com as crianças.

Os estudos apontam esses três princípios como forma de respeitar os infantis e atender às suas necessidades. É um modo de acolher as crianças em sua diversidade cultural, dentro de suas particularidades, considerá-las como competentes em seus mundos de vida e compreendê-las como ser integral. Esses princípios nortearam nossas ações e foram mobilizados de acordo com as especificidades da Educação Infantil.

A primeira dimensão é o protagonismo infantil. A criança está no centro do nosso estudo, sendo primordial entendê-la. Compreendemos a criança como capaz de pensar, de criar e de agir como um ser ativo em suas experiências e no seu processo de aprendizagem. Os documentos que orientam a primeira etapa da Educação Básica ratificam uma concepção de criança como sujeito de direitos e que produz cultura (BRASIL, 2013, 2018).

⁴² Analisar uma proposta de mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil que, por meio da contação de histórias, das brincadeiras e da dramatização, buscou reconhecer e valorizar o protagonismo infantil, a articulação curricular e as relações étnico-raciais.

A criança como centro do planejamento, conforme defende as DCNEI (2013), demanda práticas em que elas possam ter um envolvimento ativo e no qual possam expressar sua inventividade, imaginação e anseios e construir sentidos e significados próprios. Essas diretrizes (BRASIL, 2013) prezam pela participação ativa dos infantis.

O professor tem o papel de oportunizar às crianças condições para que elas exerçam as suas autorias com liberdade e criatividade. Como dispõe a DCNEI, “[...] devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças” (BRASIL, 2013, p. 93).

O protagonismo infantil se revela por meio das agências infantis, nas quais a criança tem a liberdade para perguntar, imaginar, criar, expressar suas ideias e opiniões, interagir com seus pares e com adultos e deve ter seus direitos e anseios respeitados. É necessário dar liberdade e autonomia para que a criança faça descobertas sem tolher sua capacidade criativa. Ela ressignifica de modo a transformar originalmente o que lhe é disponibilizado e é produtora de cultura. A criança se apropria de forma criativa dos elementos culturais que lhes são apresentados (CORSARO, 2011).

Ao desenvolver as brincadeiras historiadas, visamos práticas pedagógicas em que o lúdico e a construção de experiências significativas estejam presentes. Mello, Scottá e Marchiori (2021, p. 3) defendem que, “nas brincadeiras de faz de conta, as crianças constituem-se como agentes de si, exercendo a sua autonomia, criatividade e práticas autorais em seus mundos de vida de acordo com os seus interesses, necessidades e expectativas”. Dessa forma, valorizar as agências infantis é respeitar os direitos da criança e reconhecer seu potencial na construção de experiências.

Nesse contexto, aliamos as vertentes interpretativa⁴³ e crítica⁴⁴ da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2013). Pelo viés da primeira, realçamos o protagonismo das crianças, as suas produções culturais e autorias e, pela segunda, trabalhamos a educação das relações étnico-

⁴³ A corrente interpretativa está associada às agências infantis, no sentido de levar em consideração a voz da criança e dar visibilidade ao que ela constrói em suas relações e nas culturas de pares. Essa dimensão “[...] enfatiza o processo da construção social e o papel da criança como sujeito ativo dessa construção” (SARMENTO, 2013, p. 25-26). Nessa perspectiva, a *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2011) se destaca, com a capacidade da criança de interpretar e de transformar a cultura que recebe.

⁴⁴ A vertente crítica investiga a infância enquanto categoria social (SARMENTO, 2013), com atenção aos efeitos das desigualdades e da dominação social aos quais as crianças estão expostas. Essa abordagem vai problematizar a vulnerabilidade dos infantis a partir de atravessamentos com a classe, etnia, gênero, entre outros fatores. Nesse sentido, intenta combater as condições de desigualdade, preconceito e subalternidade as quais a criança está sujeita.

raciais no ambiente educacional, focando nos processos que inviabilizam a identidade das crianças negras com o intuito de romper com os modelos eurocêntricos e norte-americanos que reforçam padrões de beleza que proporcionam sentimento de inferioridade para aqueles que não atendem ao modelo estético vigente. Segundo Finco e Oliveira (2011, p. 62),

[...] a socialização da criança pequena se amplia com o convívio na educação infantil. Assim, a entrada das crianças pequenas na educação infantil pode significar um importante passo no processo de socialização delas, pode significar um espaço de convívio com outras crianças e adultos, um espaço para viver a infância.

O convívio social e as relações que são estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e os adultos influenciam a construção da identidade da criança de forma positiva ou negativa, a depender das referências e interações que ocorrem durante esse processo.

Na dimensão do protagonismo infantil, dialogamos com pressupostos de diferentes campos do conhecimento, como Sociologia da Infância (CORSARO, 2002, 2011; FREIRE; FAUNDEZ, 2021; SARMENTO, 2003, 2005, 2008, 2013), História Cultural (CERTEAU, 2014), Educação e Educação Física (BARBOSA, 2018; BUSS-SIMÃO, 2019; SCOTTÁ *et al.*, 2020) e Filosofia da Infância (KOHAN, 2019; 2020). Nesse sentido, mobilizamos autores que nos ajudam a perceber como as crianças atuam como protagonistas em seus processos de socialização.

A segunda vertente em questão é a articulação curricular. A organização curricular da Educação Infantil tem uma forma diferente das outras etapas na Educação Básica (MELLO *et al.*, 2018). Nessa fase, as crianças têm características que exigem um movimento de diálogo entre as diferentes linguagens e campos de experiências e entre os diferentes sujeitos que compõem as instituições infantis com seus diferentes saberes e áreas de atuação (MELLO *et al.*, 2020). Essa articulação é um pressuposto pedagógico da EI.

Os documentos que norteiam a EI confirmam essa necessidade. Segundo as DCNEI, é preciso garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2013, p. 99). A BNCC defende que, “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2018, p. 41).

Esse apontamento não é recente, há duas décadas Ayoub (2001) e Sayão (1999, 2002) já assinalavam a importância do trabalho articulado com diferentes linguagens para experiências pedagógicas com as crianças. Esse formato visa não fragmentar o conhecimento para contribuir com o desenvolvimento de uma criança integral, além de favorecer sua participação e potencializar sua aprendizagem e socialização.

É preciso desconstruir a forma de organização que não é compatível com a Educação Infantil. Essa etapa possui particularidades em relação às demais, como cuidado, higienização, alimentação, rotina com horários demarcados para as atividades cotidianas e as necessidades infantis características da faixa etária das crianças.

O conhecimento tem continuidade, como uma espiral em que cada professor vai abordar a temática de acordo com a sua especificidade. Não há sobreposição de saberes, mas, sim, uma rede de conhecimentos que é tecida a várias mãos. Segundo Ayoub (2001, p. 54), a hierarquização entre os profissionais da educação provoca “[...] os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança”.

A Educação Física, nesse contexto, precisa ser apresentada de uma maneira diferente. Há a necessidade de se configurar como área de conhecimento em diálogo com outras áreas de conhecimento, linguagens, campos de experiências e sujeitos, cada um desses aspectos com a sua especificidade em prol de uma educação que tenha comunicação entre os diferentes saberes. Mello *et al.* (2018, p. 20) apontam que, “[...] para avançarmos no sentido de um trabalho articulado, é preciso romper com essa lógica de organização hierárquica da escola e estabelecer pontos de encontros entre as diferentes áreas”.

A parceria com a família é necessária e fundamental na Educação Infantil (BRASIL, 2013). O envolvimento da família é uma vertente importante para dar continuidade ao que é trabalhado com os infantis. Essa necessidade de integração é “exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem” (BRASIL, 2013, p. 92). Essa proximidade potencializa as experiências pedagógicas, visto que o CMEI e a família caminham juntos, um oferecendo subsídios ao outro.

Na articulação curricular, dialogamos com os documentos que norteiam as práticas pedagógicas com a EI (BRASIL, 2013; 2018), que defendem um trabalho que não compartimenta os conhecimentos em disciplinas e que visa contemplar uma criança integral. Nesse mesmo sentido, refletimos à luz de autores da área da EF que discutem acerca da dinâmica curricular

que é própria da primeira etapa da Educação Básica (AYOUB, 2001; GIROTTO, 2006; MELLO *et al.*, 2018, 2020; SAYÃO, 1999, 2002).

A terceira categoria de análise é a educação das relações étnico-raciais. A temática da diversidade étnico-racial torna-se cada vez mais necessária nas instituições de ensino, inclusive na EI. Infelizmente, não é raro nos depararmos com situações de preconceitos nas nossas mediações pedagógicas, como criança não oferecer a mão para a outra por ser negra, comentários sobre o cabelo ou a cor da pele, não poder ouvir e dançar ritmos ou estilos musicais devido à religião que a família pratica, entre outros casos. Segundo Finco e Oliveira (2011, p. 75), “[...] são infinitas as classificações e critérios para o processo de estereotipação e exclusão das crianças negras que resultam em vivências diferenciadas, e na diminuição dos contatos e das possibilidades de interação e brincadeira”.

Padrões de beleza vão sendo construídos desde muito cedo com as crianças, seja em seu contexto familiar ou em instituições de ensino, e são reforçados a cada dia. É comum nos depararmos com traços ligados ao hemisfério norte, que sempre caracterizam a imagem de princesas e modelos de beleza a serem seguidos. Muitas vezes, isso é refletido em como as crianças se veem, não percebendo a sua cor, impactando em sua autoestima.

Documentos oficiais estabelecem o trabalho com a temática das culturas africana e afro-brasileira. A Lei 10.639, de 2003, determina a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, as DCNEI (BRASIL, 2013) apontam que as instituições de ensino devem garantir propostas que reconheçam, valorizem e respeitem as culturas africanas e afro-brasileira, que as crianças possam interagir com histórias sobre a temática e que combatam o racismo e a discriminação.

Em consonância com a referida lei, com as DCNEI e com a necessidade de valorização da diversidade racial, desenvolvemos a temática em nossas mediações pedagógicas como forma de valorizar a identidade e a estética negra, rompendo com estereótipos, reconhecendo as culturas africana e afro-brasileira e edificando uma educação antirracista. O trabalho não se limitou a uma data específica e nem a um fato pontual. A ampliação dessa discussão étnico-social para os demais meses do ano além de novembro, devido ao Dia da Consciência Negra comemorado em 20 de novembro, apresenta-se fundamental para o rompimento dessa restrição no calendário pedagógico.

Na educação das relações étnico-raciais, mobilizamos autores como Araujo (2017, 2018a, 2018b), Gomes (2002, 2005, 2012) e Araujo e Oliveira (2021), que têm grande relevância na

discussão dessa temática e muito contribuem para as reflexões. Nós nos apoiamos também em documentos e leis que estabelecem o trabalho com a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2003, 2004, 2013, 2018), de forma a assegurar propostas que versem sobre a diversidade racial e o respeito à diversidade cultural.

Apesar de os três princípios estarem em categorias separadas, eles devem estar e estavam presentes em todos os momentos das mediações pedagógicas. Entretanto, analisamos seus dados separadamente para evidenciar sua potência com as crianças. Além disso, alguns dados foram abordados em mais de um tópico devido à necessidade de realçar os diferentes princípios que os atravessam.

4.1 BRINCADEIRAS COM A HISTÓRIA *SULWE*

A primeira história trabalhada foi *Sulwe*, da autora Lupita Nyong'o. Essa ficção da literatura infantil é voltada para a valorização da identidade negra (ARAÚJO, 2018b) e tem como protagonista uma menina negra. Assim, de forma lúdica, a partir das brincadeiras historiadas com essa obra infantil, intentamos construir identidades negras positivas ao estimular reflexões críticas sobre a temática racial.

Nesse sentido, o livro é um suporte para que as crianças possam visualizar a história e os personagens, incentivando a sua imaginação. De acordo com Araujo (2018b, p. 220), “a leitura de imagens – que precede a verbal – é aguçada para as crianças, possibilitando interpretações múltiplas e muito mais ampliadas sobre o enredo de uma história”. As imagens também contribuem para explorar características positivas das personagens, valorizando sua autoestima. Dessa forma, no livro *Sulwe*, as figuras são ricas e com cores fortes, antes mesmo do texto, a criança olha o desenho. Segundo Abramovich (1989, p. 41), as ilustrações⁴⁵ devem

[...] ampliar os referenciais, não se limitar com estereótipos, não endossar os disparates impostos, não reforçar os preconceitos, é buscar talvez no estético o momento de ruptura, de transgressão, onde não haja falsas e tolas correspondências,

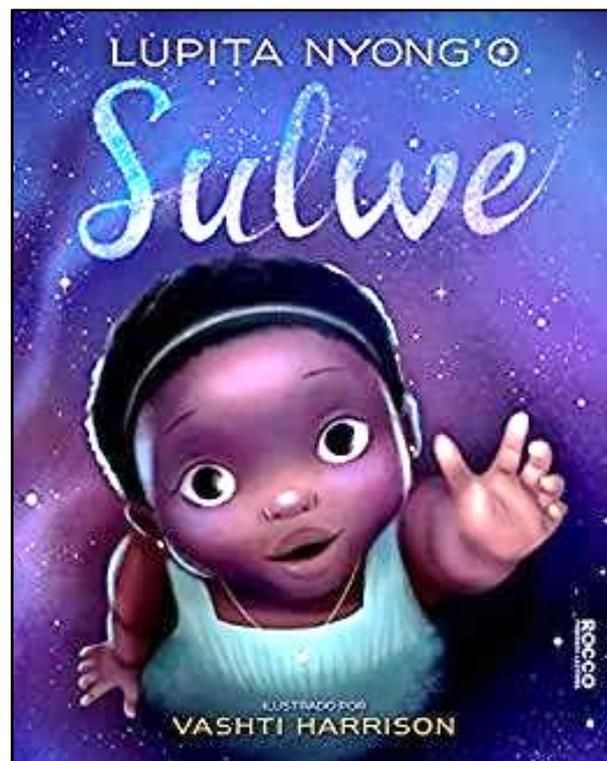
⁴⁵ Termo utilizado pela autora.

mas descobertas de toda a sedução encoberta, da beleza e sabedoria a serem reveladas, de padrões que não são os dos chamados países desenvolvidos.

Um dos cuidados que nos atentamos foi que os traços dos desenhos possibilitassem a promoção do pertencimento étnico-racial das crianças negras. Ota (2020, p. 75) também apresenta uma preocupação com as imagens dos livros utilizados em sua pesquisa e salienta que “[...] o cuidado na escolha dos livros é também necessário, uma vez que existem obras produzidas para crianças cujo principal objetivo é o lucro e a falta de compromisso com valores literários ou artísticos”.

A obra *Sulwe* narra a história de uma menina negra que sonha em ter a cor da pele igual a de sua irmã, com menos melanina. A protagonista tenta de várias formas concretizar seu desejo e se entristece por não conseguir. Certo dia, ela recebe a visita de uma estrela cadente que a leva para um passeio e lhe conta a história de duas irmãs: Dia e Noite. Nesse passeio, tudo muda e ela descobre que o seu brilho não está na sua cor e sim em quem ela é.

Figura 10 – Capa do livro infantil *Sulwe*



Fonte: Capa do livro *Sulwe*, de Lupita Nyong'o (2019).

No estudo de Cavalleiro (2010), a pesquisadora constata que, assim como a protagonista Sulwe, crianças negras demonstram viver conflitos semelhantes e vontade de serem brancas.

Pude presenciar, no decorrer das observações no espaço do parque, uma conversa entre a professora Ana e sua aluna Denise (negra): a menina, caminhando com mais duas amigas, é surpreendida pela professora, que vai na direção contrária, e lhe diz: “E então, acabaram os problemas?”. Denise sorri e balança a cabeça, dizendo que sim. Pergunto à professora o que houve e ela me responde: “Ela está com problema com a cor”. Diz as últimas palavras quase num sussurro, passando a mão no braço, para explicar que se refere à cor da pele, e prossegue: “Não quer ser assim. Ela queria ser branca e ela falou que queria ser mais clara que eu. A mãe dela me procurou no horário da saída. Falou que ela estava com esse problema, que queria ser branca” (CAVALLEIRO, 2010, p. 66).

Esse dado evidencia a importância de trabalhar a ERER nas instituições de ensino. Crianças “[...] sofrem diferentes formas de violências ao longo da infância [...]. Um processo semelhante acontece no processo de construção do pertencimento racial, no processo de construção das identidades da criança negra” (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 63). A unidade de ensino, como um espaço de socialização que é, deve estar atenta a fim de oferecer uma educação que respeite as diferenças e valorize a diversidade. De acordo com Cardoso e Dias (2021, p. 10), “a tentativa de aproximar-se das características de uma pessoa branca produzem [sic] a negativa de si, mesmo que nenhuma pessoa negra alcance esta brancura desejada há tentativas”.

A proposta foi iniciada com a contação da história *Sulwe*. Em seguida, embarcamos no mundo do faz de conta, explorando trechos do enredo. As crianças deram vida aos personagens ao realizar o teatro da ficção e algumas das brincadeiras representadas no livro. Para finalizar, conversamos sobre a nacionalidade da autora e realizamos uma brincadeira típica de um país do continente africano como uma forma de perceber as variações possíveis dela de acordo com a cultura. Nesse sentido, é estabelecido o diálogo entre as diferentes linguagens para potencializar as experiências infantis. Assim, concordamos com Ota (2020, p. 47), que esclarece que

É a partir do enredo e dos acontecimentos que são pensados os movimentos que possibilitam as vivências. Ao mesmo tempo, para a escolha das histórias é necessário pensar nos movimentos que ela permite explorar, desenvolver e propor. Por isso, esta sequência não coloca o movimento em segundo plano, pelo contrário, a história e o movimento caminham juntos. Sem história o movimento perde o contexto, e sem o movimento não é possível conhecer, vivenciar e potencializar as emoções da história narrada.

As propostas seguiram uma organização de acordo com a história, mas que foi alterada mediante a interação com as crianças, que participaram de forma ativa. O Quadro 4 a seguir retrata a sequência em que as brincadeiras foram realizadas. Cada ação foi repetida por três semanas, para que todos os grupos pudessem ter a vivência.

Quadro 4 – Brincadeiras historiadas a partir da obra *Sulwe*

Sequência da história	Ações desenvolvidas / sequência das atividades
Introdução ao tema – Contação da história para as crianças	- Contação da história
Visita da estrela	- Passeio na estrela - Explorando o <i>skate</i>
Viagem pelo espaço (noite)	- Brincadeiras de sombra
Brincadeiras historiadas e dramatizadas	- O que é teatro? - Teatro da história
Brincadeiras populares representadas no livro	- Pular corda - Elástico
Brincadeira de um país africano	- Saltando o feijão

Fonte: elaboração própria.

Ao reunirmos as crianças para a contação da história, respeitamos o necessário distanciamento entre elas nesse momento contundente da pandemia da Covid-19. Os infantis prestaram atenção e ao mesmo tempo teceram comentários e trouxeram suas curiosidades sobre a narrativa e as imagens do livro. Ao verem a capa, algumas crianças se manifestaram tentando adivinhar o assunto do livro. Cada grupo recebeu a história de uma forma.

Figura 11 – Contação da história

Fonte: acervo da pesquisa.

A contação de histórias pode ser realizada com ou sem livro, depende de como o contador se sente mais à vontade (CAVALCANTI, 2014). A Figura 11 registra o momento em que contamos a história para as crianças utilizando o livro. Aqui, fizemos a opção pela contação com o livro para que os infantis pudessem ver as imagens e compreender melhor a narrativa, oferecendo possibilidade de acessar uma imagem que valoriza a cultura e a identidade negra.

Quando terminamos de contar a história, transportamo-nos para dentro dela. Assim, como em Lino (2020, p. 129), “[...] a preocupação que tínhamos era contar as histórias de forma a vivê-las com as crianças, justamente para não ‘quebrar’ esse encantamento próprio do fantasioso mundo infantil”. A viagem para o faz de conta inicia com a cena em que a protagonista recebe um convite de uma estrela cadente para um passeio. A fim de criar um contexto lúdico, após a contação da história, levamos para a sala uma estrela cadente (*skate* encapado de estrela) para que as crianças pudessem ser transportadas para o mundo da imaginação e representar essa passagem do texto. A Figura 12 demonstra as crianças experimentando o *skate*/estrela após a contação da história.

Figura 12 – Experimentando o *skate*/estrela



Fonte: acervo da pesquisa.

Um fato interessante foi que o trabalho com o *skate* coincidiu com um acontecimento atual. Essa brincadeira foi realizada logo após as Olimpíadas (2021), em que Rayssa Leal, uma criança de 13 anos, foi medalhista de prata na competição de *skate*. Era algo que estava muito presente na mídia. Barbosa (2018, p. 187) aponta que, “nesse ambiente de fantasia, as crianças, ao terem contato e serem influenciadas pela cultura simbólica provenientes [sic] das mídias, da literatura infantil e de elementos míticos e lendas, dão sentido e ressignificam suas experiências”.

As crianças se interessaram pelo *skate*/estrela e logo quiseram experimentá-lo. Elas foram convidadas a fazer um passeio e cada uma tinha a liberdade para subir/andar como quisesse. Um esperavam que a professora indicasse como deveriam subir no brinquedo, outras subiam no *skate* direto e outras copiavam os amigos. Algumas quiseram ir em pé (a professora auxiliou segurando a mão), umas foram sentadas e outras deitadas.

Após essa vivência com o *skate*, os infantis foram guiados com ele até a porta da sala de vídeo. A sala foi organizada para receber as crianças e favorecer suas experiências, visto que “[...] o espaço, compreendido como ambiente cultural, também tem a sua importância. Nesta perspectiva, o espaço, assim como o corpo, não é neutro. Ele está permeado por relações sociais que situam os sujeitos humanos em referentes culturais” (SAYÃO, 2002, p. 64). Assim como a estrela levou a menina para um passeio, as crianças foram conduzidas ao *espaço*. Nessa viagem, a sala foi preparada para ser a noite, com estrelas, lua, cometas e muita imaginação.

Antes de adentrarmos a sala, realizamos uma conversa para sensibilizá-las para entrar no espaço, justificando o motivo de a sala estar escura, mas sem falar o que encontrariam lá dentro. Entrar nessa sala se transformou em uma descoberta. Uns foram mais rápidos para reconhecer o que havia nesse espaço e outros demoraram um pouco mais. As crianças entraram na fantasia da brincadeira, ficaram empolgadas e a ressignificaram.

Como na história era evidenciado o dia e a noite, tínhamos a intenção de trabalhar isso em nossas mediações pedagógicas também. A proposta dentro dessa sala era experimentar brincadeiras em que precisávamos estar no escuro ou fazer à noite. Com o auxílio de um TNT (Tecido Não Tecido) branco pendurado de um lado ao outro da sala e uma luminária, fizemos a brincadeira das sombras. As crianças foram convidadas a criar movimentos e imitações do que quisessem.

A outra atividade foi realizar o teatro da história. Antes de dramatizar, precisávamos investigar o que as crianças entendiam por essa arte. A partir do que a criança traz, nós vamos ampliar seu conhecimento, compreendendo-a como sujeito ativo de suas experiências. Assim, perguntamos a elas o que é teatro e obtivemos algumas respostas: *fantoches, tem personagens, é chocolate, é dança, é tipo circo, tem que usar a imaginação*. Algumas disseram não saber. Uma criança disse que já haviam ido ao teatro e outra que já havia participado (crianças que estavam no CMEI desde o Grupo 2), inclusive lembrou das histórias. Elas só não lembraram de que, nesses episódios, a professora pesquisadora estava envolvida.

Conversamos com as crianças sobre o assunto e mostramos alguns elementos do teatro por meio de fotos e objetos como máscara, figurino e fantoches. Elas manifestaram interesse em manipular os materiais e foram atendidas. A partir dessa conversa, nós enviamos um bilhete para os grupos de *WhatsApp* das duas turmas para pedir às famílias que enviassem para o CMEI algo que remetesse ao teatro, como uma forma de dar continuidade ao nosso trabalho sobre o tema e estabelecer parceria com elas, uma necessidade apontada pela DCNEI (BRASIL, 2013).

Em seguida, propomos às crianças que realizassem um teatro da história da *Sulwe*. Elas concordaram animadas. A maioria delas dizia qual personagem queria ser e ajudava os amigos que não se pronunciavam sobre a escolha. Para dramatizar enquanto narrávamos, os infantis representavam com gestos e falas (ajudamos os mais tímidos). Em um dos grupos, houve o acréscimo de elementos ao enredo da história sugerido por uma menina. Ela pediu que adicionássemos uma cena para que Dia recebesse o mesmo tratamento que Noite ganhou das pessoas e foi atendida.

Essa atividade culminou numa apresentação teatral para todo o CMEI que não foi planejada *a priori*. O grupo amarelo, a partir da atividade realizada na sala, pediu para apresentar no palco da unidade de ensino e quis convidar todas as crianças e adultos da creche para assistir. As próprias crianças foram em todas as salas fazer o convite. Todos responderam positivamente a essa solicitação da turma e foram assistir à encenação. Foi realmente um espetáculo: enquanto narrávamos, as crianças dramatizaram, falaram e se movimentaram como os personagens. Elas se divertiram e, ao final, pediram para repetir no outro dia.

Nossas propostas aproximam-se das ações desenvolvidas por Aveiro (1995), em que as crianças realizaram a dramatização da história contada pelo professor e tinham a liberdade para alterar o enredo, assim como em nossas práticas pedagógicas. Propostas diferentes foram desenvolvidas nas pesquisas de Guirra (2009) e de Lima (2009), nas quais as crianças tinham que criar um teatro a partir de uma história inventada por elas.

Para dar prosseguimento às vivências no encontro seguinte, além de resgatar o encontro anterior, chegamos às brincadeiras que foram representadas no livro – elástico e pular corda –, brincadeiras que a protagonista da história não havia participado. A fim de romper com esse momento de exclusão, em nossas propostas as crianças foram convidadas a conhecer e participar dessas brincadeiras. Além disso, os infantis puderam criar as suas formas de brincar com os objetos das respectivas brincadeiras, exercendo assim suas agências.

Para encerrar o trabalho com essa história, aproveitamos para ampliar o repertório das crianças e explorar a cultura. Neira (2009) defende que o professor tem o papel de aprofundar os conhecimentos da criança e defende as unidades de ensino como espaço da produção e ampliação cultural. Segundo o autor,

Professores e professoras que colocam em ação o currículo cultural [...] também propõem situações didáticas que aprofundam e ampliam os conhecimentos, isto é, levam a uma compreensão mais elaborada acerca das coisas do mundo, instigada pelo acesso a diferentes fontes de informação. A intenção é promover a ancoragem social dos conteúdos (NEIRA, 2009, p. 187).

O ponto de partida dos trabalhos é sempre a ocorrência social do tema em questão com o objetivo de promover atividades de ensino que estimulem os estudantes à vivência, leitura, ressignificação, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos. Conversamos sobre as

origens da autora do livro, Lupita Nyong'o (do Quênia, um dos países que compõem a África), e apresentamos uma brincadeira africana (*Saltando o feijão*) que também é realizada com corda.

Ainda segundo Neira (2009, p. 5), cabe à Educação Física proporcionar às crianças “[...] experiências pedagógicas que viabilizem tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural próximo e afastado, quanto a reflexão crítica acerca das diversas formas de representação cultural [...]”. Sendo assim, demarcamos a importância de expandir as possibilidades de interagir com o brinquedo e conhecer como isso acontece em outro país.

Na Figura 13, expomos os diversos momentos que constituíram os encontros com a história *Sulwe*. Nessa teia de eventos, é possível perceber como o protagonismo infantil, a articulação curricular e a educação das relações étnico-raciais estão conectadas entre si nas mediações pedagógicas.

Figura 13 – Brincadeiras historiadas com *Sulwe*



Fonte: elaboração própria.

Com a Figura 13, aproximamo-nos do que diz Corsaro (2011, p. 38): “no eixo ou centro da teia está a família de origem, que serve como uma ligação de todas as instituições culturais para as crianças”. Em nossa teia, a história foi o ponto de partida para desenvolver todas as propostas com as crianças de maneira que as “informações culturais fluem para todas as partes da teia ao longo desses raios” (CORSARO, 2011, p. 38). O autor mobiliza essa representação para abordar a reprodução interpretativa⁴⁶, um conceito utilizado por ele e que foi desenvolvido pelas crianças ao longo dos encontros.

4.2 BRINCADEIRAS HISTORIADAS COM O CONGO CAPIXABA E O LIVRO *ESTE É O MEU CABELO*

Neste tópico, apresentamos o Congo capixaba e o livro *Este é meu cabelo*. A opção por concentrar as duas histórias deve-se ao fato de ambas terem sido trabalhadas de forma concomitante. São narrações em que há a valorização da estética e da identidade negra voltadas para a temática das culturas africana e afro-brasileira.

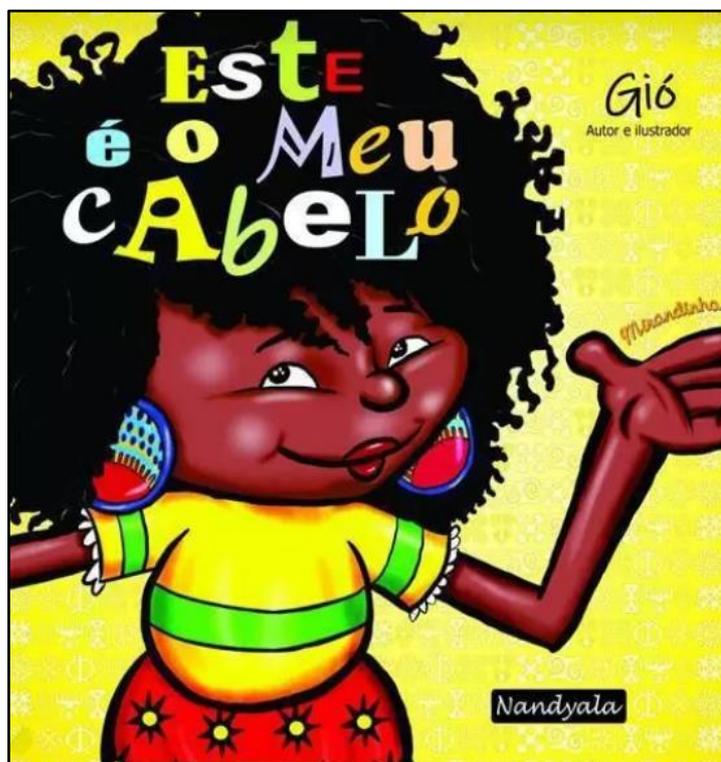
O Congo é muito relevante e presente no município da Serra/ES. Apesar das crianças morarem nessa cidade, local onde o Congo é elemento integrante da cultura, elas não o conheciam. Acreditamos que essas são ações pertinentes a serem desenvolvidas pela Educação Física: contribuir com a propagação, continuidade e ressignificação das culturas locais. Em nosso caso, a escolha do Congo foi importante para as crianças ao proporcionar o contato com um elemento de cultura de seu município, além de se apropriar desse ritmo por meio da valorização da cultura afro-brasileira.

O livro *Este é meu cabelo* inicialmente não estava previsto neste projeto. No entanto, no decorrer das mediações pedagógicas, houve a necessidade de um trabalho voltado para a temática dos cabelos a partir de falas e atitudes de uma criança. Ao longo dos encontros, nos deparamos com a situação de uma menina que não aceitava o seu cabelo. Essa história foi contada manuseando o livro para que as crianças pudessem ver os diferentes penteados que a

⁴⁶ Segundo Corsaro (2011, p. 53), a reprodução interpretativa é o evento pelo qual “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”.

protagonista utilizava, de forma que elas pudessem se sentir representadas e encorajadas a usá-los. A capa do livro está demonstrada na Figura 14:

Figura 14 – Capa do livro infantil *Este é o meu cabelo*



Fonte: Gió (2018).

Cavalcanti (2014) defende que a contação de história não precisa necessariamente ser realizada com o livro em mãos. O contador pode utilizar de sua voz, com as devidas entonações, e, se considerar conveniente, utilizar objetos. Assim, para desenvolver a história do Congo capixaba, nós não utilizamos livros, usamos a entonação da voz e diferentes objetos para compor as cenas da história.

A opção por utilizar esses recursos está no processo de construção do simbólico, para o qual, segundo Piaget, a criança precisa do concreto. Nessa faixa etária, sem o concreto, a criança não consegue pensar abstratamente (DAVIS; OLIVEIRA, 1990), ela não consegue materializar o pensamento, por isso a necessidade de um apoio material para as mediações. Nesse sentido, para a contação de histórias, foram utilizados um mapa-múndi, para que os infantis localizassem o Brasil e o continente africano, um barquinho de papel com um mastro feito de palito de

churrasco, TNT azul (para representar o oceano), músicas e instrumentos musicais, como a casaca e o tambor. As crianças prestaram atenção e teceram comentários ao longo da contação.

Em alguns grupos, iniciamos a experiência pedagógica sobre a história do Congo de forma lúdica, com um vídeo produzido por graduandos do segundo período de licenciatura em EF⁴⁷ da UFES. As crianças interagiram com o vídeo, com os personagens e com a trilha sonora. Em seguida, realizamos a contação da história.

Os encontros foram desenvolvidos com as brincadeiras historiadas. Primeiro, contamos a história do Congo por meio de adaptações para as crianças de forma lúdica. Logo após, a história foi recontada com a participação dos infantis, que se tornaram as personagens, e posteriormente vivenciada por meio de brincadeiras. Esse formato de proposta com brincadeiras historiadas visa criar um contexto lúdico em que as crianças possam adquirir experiências que sejam significativas para elas.

Martins (2002) aborda, em sua pesquisa, a *vivência simbólica*, de modo que, a partir da contação da história, as crianças entraram no mundo da imaginação e fizeram brincadeiras contextualizadas como se estivessem na história. O objetivo foi realizar “[...] ações motoras significativas dentro do contexto em que se inserem [os infantis] [...]” (MARTINS, 2002, p. xi). Ota (2020) utiliza a expressão *histórias vivenciadas*, as quais são “[...] caracterizadas pela realização de movimentos, gestos e brincadeiras, pautadas no enredo de uma história contada [...]”. Apesar dos termos serem diferentes, o que os une são as experiências brincantes partirem do contexto lúdico das histórias. Em nossa proposta, cada cena da história foi vivenciada por meio de uma brincadeira, como podemos identificar no Quadro 5.

⁴⁷ Em 2021, a professora pesquisadora foi convidada a participar da disciplina *Conhecimento e Metodologia do Ensino do Jogo* para apresentar sua prática pedagógica nas aulas da graduação. Com base nisso, os estudantes tinham como tarefa elaborar um material pedagógico para ser desenvolvido com as crianças. Como o tema foi o Congo capixaba, eles produziram um vídeo com a contação da história com fantoches, um tutorial da confecção de fantoches e uma brincadeira.

Quadro 5 – Brincadeiras historiadas com o Congo capixaba e o livro *Este é o meu cabelo*

Trechos da história	Ações desenvolvidas / sequência das atividades
Introdução ao tema – Apresentação da história para as crianças	- Vídeo com a história - Contação da história
Africanos sendo capturados para serem escravos no Brasil e construção do Palermo	- Pique navio - Construção de barquinhos de papel
Brincadeiras historiadas e dramatizadas	- Teatro
Trajeto do navio da África ao Brasil	- Oceano de TNT (Tecido Não Tecido)
Naufrágio do navio	- Brincadeira africana <i>Terra-mar</i> - Variação: <i>Terra, mar e mastro</i>
Comemoração e preparativos para a festa	- Experimentação de instrumentos musicais: tambor, casaca e chocalho - Confecção de casacas
História <i>Este é o meu cabelo</i>	- Contação da história
Dança	- Dança - Brincadeira <i>estátua</i>
Dramatizando/brincando com o livro <i>Este é o meu cabelo</i>	- Desfile
Festa	- Apresentação/culminância
Confecção do mapa	- Confecção do mapa Brasil e continente africano

Fonte: A pesquisa.

A estratégia para introduzir a temática do Congo foi mostrar às crianças um mapa para que elas pudessem localizar a África e o Brasil. Nesse momento, fizemos uma conexão com a primeira história trabalhada, lembrando que a autora do livro tem cidadania queniana. Em seguida, por meio da utilização de objetos, realizamos a contação da história para as crianças e desenvolvemos a brincadeira pique navio.

O desenvolvimento da temática do Congo capixaba foi marcado pela transposição didática, caracterizada pela seleção do conteúdo proposto para a instituição de ensino de modo a transformá-lo para fins pedagógicos. Assim, o trabalho com o Congo representa uma transposição didática à medida que o assunto tratado foi desenvolvido nas mediações pedagógicas ludicamente para atender à demanda das crianças e suas especificidades de acordo com sua maturidade. Houve a transformação dos saberes construídos socialmente em saberes

escolares. “O conhecimento ensinado não é qualquer conhecimento, mas apenas o corpo de conhecimentos selecionados pela sociedade para serem ensinados, tanta pela possibilidade de serem ensinados quanto pela importância conferida socialmente a esses conhecimentos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 96-97).

Para sistematização dessa manifestação cultural, englobamos sua história, música, passos e os instrumentos musicais que a compõem, sem perder a aproximação lúdica ao tema, fator primordial. O trabalho foi pautado na criação de brincadeiras para a tematização da história, realização de dramatizações, dança, música e construção e manejo dos instrumentos típicos dessa manifestação cultural. Nós utilizamos brincadeiras já conhecidas e as transformamos para as cenas da história, como *pique pega* e *estátua*.

A primeira brincadeira desenvolvida foi o *pique navio*, um pique pega no qual quem era pego ia para o navio. Na sequência da brincadeira, depois de estarem no navio, iriam para o Brasil. Para isso, resolvemos construir o navio Palermo, cada um confeccionou o seu barquinho. O professor de Arte foi o responsável por ensinar às crianças a construir o barco de papel e a professora da sala interagiu com os infantis, instigando para que eles contassem o que estavam fazendo, demarcando o potente diálogo entre Arte, EF e professora de sala. Essa integração é defendida pelos autores da EF como ação importante para a EI e o trabalho articulado entre os diferentes sujeitos e saberes que compõem essa primeira etapa de ensino (MELLO *et al.*, 2018; ZANDOMÍNEGUE; GUIMARÃES; BARBOSA, 2021).

Prosseguindo com o trabalho, propomos às crianças que dramatizássemos a história do Congo. Elas se animaram e, no primeiro momento, realizamos a dramatização dentro da sala e, em seguida, os infantis quiseram dramatizar no palco, assim fizemos. Para que nossa proposta fosse concretizada, utilizamos um barco grande, figurinos, TNT azul (mar), casacas (uma de madeira e algumas de garrafa pet, que já tínhamos) e um de rolo de TNT enfeitado para representar o mastro. As crianças colocaram saias e coletes, figurinos que o CMEI já possuía. Nós recorremos aos diferentes objetos pois “[...] a ideia é oferecer às crianças materiais que as façam imergir em diferentes situações dramáticas, experimentando sensações diversas, explorando suas reações, ampliando sua expressividade [...]” (PEREIRA, 2014, p. 7).

Nós narrávamos e as crianças dramatizavam com falas e expressões. A partir da interação que elas tiveram com o navio, o barco balançou muito forte e nós tivemos a ideia de acrescentar uma nova forma de vivenciar a brincadeira de transportar o barco de papel pelo *oceano de TNT*.

Na sequência da história, estávamos vindo do continente africano para o Brasil. Com a finalidade de representar essa passagem, utilizamos como prática o *Terra-mar*, uma brincadeira de Moçambique. Essa brincadeira nos possibilitou uma variação *Terra, mar e mastro*, para corresponder ao naufrágio do navio Palermo.

Com as pessoas em terra, salvas, precisávamos comemorar e decidimos então fazer uma grande festa com música e dança – o Congo. As crianças puderam conhecer e manusear o tambor e a casaca, instrumentos típicos dessa manifestação cultural. Ao som deles, experimentamos os passos da dança. É importante salientar que, quando colocamos a dança como conteúdo, não nos referimos apenas à repetição mecânica de passos característicos, mas, sim, a uma experimentação das possibilidades criativas e expressivas. Por uns instantes, os infantis fizeram alguns passos característicos do Congo, porém, gostaram mesmo de dançar livremente ao som dos instrumentos. Colocamos música no ritmo do Congo para que as crianças conhecessem como de fato ele é tocado e cantado. Como não era uma música com a qual elas tinham familiaridade, houve um pouco de estranhamento por parte de algumas delas.

Em seguida, fizemos a brincadeira de estátua ao som do tambor, em que tocávamos o instrumento e, quando parava a música, as crianças deviam ficar inertes. Com a finalidade de variar a atividade e trabalhar a expressão corporal, a professora indicava a expressão que deveria ser feita no momento de ficar parado como uma estátua: feliz, triste, raiva *etc.* Brincamos ainda de dançar mais rápido ou devagar, conforme o ritmo do tambor. As crianças ficaram encantadas com o tambor.

Para que mais crianças pudessem experimentar o instrumento ao mesmo tempo, construímos os nossos próprios instrumentos musicais (casacas). Isso também foi uma tentativa de aproximar mais as crianças à manifestação cultural.

Nesse momento das mediações pedagógicas, surgiu a demanda de ampliar o trabalho para a temática do cabelo. Assim, contamos a história *Este é o meu cabelo* e brincamos de desfilar, a fim de valorizar a beleza de cada um.

Na culminância de nossas ações, houve a Festa da Diversidade, um evento que envolveu toda equipe da unidade de ensino e nós pudemos apresentar o que trabalhamos em nossos encontros: realizamos um desfile a partir do livro *Este é o meu cabelo* e dramatizamos a história do Congo capixaba. Para finalizar o trabalho, confeccionamos um grande mapa do Brasil e dos países que compõem a África, uma atividade articulada com uma professora de sala.

A última ação prevista em nossa proposta foi dois momentos de avaliação com as crianças sobre tudo o que vivenciamos em nossos encontros. O intuito era que os infantis se expressassem e nos dessem um retorno sobre nossas ações. Por mais que durante o processo mantivéssemos uma relação dialógica com as crianças, consideramos que esse momento foi importante para nossas reflexões e para que elas expusessem suas opiniões mais uma vez.

Esse trabalho também foi marcado por muitas conexões estabelecidas entre as propostas, os sinais que as crianças forneceram e o atendimento aos anseios delas. Na Figura 15, apresentamos o que foi desenvolvido com as histórias do Congo capixaba e o livro *Este é o meu cabelo*, salientando como tudo está entrelaçado. Esse diálogo aponta para as redes de conhecimentos que são tecidas com as diferentes propostas desenvolvidas a partir da temática central que são as histórias contadas para as crianças, como tudo está em conexão.

A Figura 15 também mostra todo o movimento potencial da articulação curricular na relação com a valorização do protagonismo infantil e com o trabalho com ERER. A partir das histórias, mobilizamos as diferentes linguagens: corporal, musical, dramática, artística e literatura com contação de histórias. As fotografias dialogam com os campos de experiências e materializam os princípios que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Apontamos para a manifestação do protagonismo infantil, o trabalho desenvolvido com a educação das relações étnico-raciais e a potencialidade da articulação curricular (em sua tentativa de efetivação).

Figura 15 – Brincadeiras historiadas com o Congo capixaba e com o livro Este é o meu cabelo



Fonte: elaboração própria.

As Figuras 13 e 15 são inspiradas na *imagemnarrativa da rede de saberesfazeres*, apresentada na tese de doutorado de Leonardo de Carvalho Duarte (2021).

A seguir, apresentaremos como os dados na dimensão do *protagonismo infantil* foram trabalhados nas brincadeiras com a contação de histórias. Logo após, desenvolvemos o tópico *articulação curricular*, e para finalizar, a dimensão da *educação das relações étnico-raciais - EREER*.

4.3 PROTAGONISMO INFANTIL

Na dimensão pedagógica *protagonismo infantil*, empenhamo-nos em apontar e narrar os episódios em que, no decorrer dos encontros, as crianças foram autoras do processo, com liberdade e criatividade. Apresentamos como foram materializadas as suas agências, como foram respeitadas suas opiniões e como os infantis consumiram o que foi proposto nas mediações pedagógicas e foram ouvidos nesse caminho.

Os dados não serão expostos necessariamente em uma sequência cronológica dos acontecimentos, mas numa tentativa de aproximar as semelhanças de como foi vivenciado o protagonismo das crianças nas vertentes contação de histórias, dramatização e brincadeiras. Pode-se perceber as autorias e o protagonismo das crianças manifestados de formas diferentes, ao expressarem suas curiosidades, seus desejos, suas bagagens culturais e suas produções.

Uma das características da criança é o perguntar. Segundo Freire e Faundez (2021, p. 70),

[...] não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar.

Ouvir as perguntas é um sinal de respeito às crianças. A partir do momento em que a gente valoriza e reconhece esse espaço da pergunta, em que elas podem questionar a partir de suas

curiosidades, o conhecimento é construído. Como apontam Freire e Faundez (2021, p. 71), “[...] a origem do conhecimento está na pergunta [...]”.

No decorrer de nossas mediações pedagógicas, as crianças demonstraram curiosidade em vários momentos e essa curiosidade foi transformada em perguntas. O interesse delas em saber foi demonstrado desde o momento inicial de nossos encontros, na conversa para explicar sobre a pesquisa e convidá-las a participarem. No momento em que a professora pesquisadora disse que estuda e mostrou uma foto de sua turma (*print* de uma reunião virtual), as crianças questionaram.

Iris: por que tem esse homem em cima também? (apontando para o André em uma foto de destaque por ele ser o professor).

Fernanda: quem você acha que ele é? Esses são os meus colegas da turma (apontei para a foto das pessoas que estavam embaixo).

Criança: esse é o professor.

Fernanda: isso mesmo. E eu preciso fazer um *dever de casa* que ele me passou.

Douglas: é sobre o quê?

Fernanda: sobre as minhas aulas aqui no CMEI. Como que acontecem as aulas. O que eu faço nas aulas.

(As crianças logo responderam)

Douglas: Educação Física.

Emília: pula corda.

Fernanda: e como as crianças brincam comigo?

Emília: com você.

Douglas: bambolê (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2021).

Os episódios em que as crianças perguntam e o professor dá possibilidades de elas estabelecerem essa relação dialógica são muito importantes. É considerar as crianças sujeito de direito para além dos direitos sociais, civis e políticos. É considerar seu *direito cognitivo* (SARMENTO, 2013), em que elas são respeitadas no seu direito de compreender e de interpretar o mundo. Esse movimento dialógico de ouvir as crianças e dar vazão ao seu pensamento e à sua curiosidade, permitindo que elas indaguem, é considerá-las naquilo que faz sentido para elas.

A partir da pergunta que a menina fez, estabelecemos um diálogo no qual podemos perceber que as crianças, além de estarem atentas ao que nós dizíamos, associaram os fatos e expuseram

suas opiniões. Para mais das perguntas serem constituídas, as crianças reflitam sobre as questões e construam seus pontos de vista. Kohan (2019) destaca a relevância da pergunta para Paulo Freire. Segundo o autor,

[...] a importância da pergunta e de se perguntar sobre o perguntar, não apenas como um jogo intelectual, mas como um modo de habitar a tarefa de Educar: viver a pergunta e a investigação que por ela pode iniciar, se deixar afetar pela pergunta e se colocar dentro da pergunta, afetado por ela (KOHAN, 2019, p. 159).

A contação de histórias também despertou a curiosidade dos infantis. A respeito do livro, eles queriam saber: *Qual o nome da mãe da Sulwe?, E o nome do pai?, Tia, o que é aquilo ali?* (disse uma criança apontando para uma imagem do livro), *Como você colocou a estrela lá?* (perguntou uma criança apontando para as estrelas no teto da sala de vídeo). Além de querer saber como foram colocadas as estrelas no teto da sala de vídeo, os infantis queriam saber quem as colocou lá.

A contação de história foi um espaço que promoveu essa relação de diálogo, abrindo caminho para a curiosidade e a fantasia das crianças, não reprimindo-as. Essa prática também permitiu que elas dessem asas à imaginação. Nesse sentido, “Paulo Freire quer, para educar meninos e meninas de todas as idades, educadores e educadoras meninas, infantis, de vida curiosa, inquieta, com gosto de perguntar e de querer crescer, criar, transformar e sem medo de sonhar” (KOHAN; FERNANDES, 2020, p. 11). Os questionamentos das crianças demonstram o quanto a imaginação delas é potente. As crianças participaram e dialogaram durante a história, mostrando suas interpretações.

As crianças trouxeram curiosidades muito pertinentes, demonstraram o quanto estavam envolvidas com a história. Um exemplo que evidencia esse envolvimento foi na cena em que a personagem Noite volta para perto de todos e um menino perguntou: *tia, mas as pessoas pararam de maltratar ela?* (DIÁRIO DE CAMPO, 23/08/2021), demonstrando as articulações de pensamento que elas estavam fazendo a partir da narração.

Além de respeitar o direito de perguntar, Freire e Faundez (2021, p. 72) apontam que a resposta seja “[...] uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão”. Por meio do confronto de ideias, o conhecimento vai se construir. Nesse sentido, é interessante instigar a curiosidade das crianças. As perguntas não devem ficar

sem respostas, mas é necessário ter cuidado para não levar respostas prontas, que restrinja o pensamento das crianças.

Quando mostramos a página cheia de estrelas, a Bárbara sentiu falta das pessoas e perguntou onde elas estavam. Devolvemos a pergunta. A princípio, as crianças disseram que não sabiam. O Jorge até levantou os ombros como quem diz *eu não sei*. Insistimos na pergunta. Aos poucos, elas mesmas chegaram à conclusão de que, como era noite, as pessoas deveriam estar dormindo (DIÁRIO DE CAMPO, 09/08/2021).

Quando permitimos que as crianças perguntem, estamos considerando que elas possam ser atendidas naquilo que as interessa, no seu ponto de curiosidade. Ao ser potencializado esse espaço da pergunta, a partir de suas inquietações e dúvidas, a criança vai descobrindo o mundo e construindo sua visão dele.

As crianças fazem conexões que são transformadas em perguntas que, algumas vezes, fazem o docente sair da nossa zona de conforto e refletir. Freire e Faundez (2021, p. 65) apreciam as perguntas dos educandos de forma positiva, pois “[...] pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica”. Ao limitar a criança o professor também será limitado.

Algumas perguntas exigem respostas mais diretas, como: *tia, o que é isso? É de animal?*, um menino perguntou referindo-se ao couro da parte de cima do tambor. Outras precisaram de uma explicação para que a criança pudesse compreender. Uma pergunta feita enquanto no momento da história nos surpreendeu: *como ela vai sonhar se ela está acordada?*, perguntou Paulo. Nesse mesmo sentido, quando a professora pesquisadora disse que *meu coração vai sair pela boca* ao ver uma criança em pé no *skate* sem dar a mão⁴⁸, chamou a atenção do Igor: *tia, aonde que ia sair seu coração?* (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2021).

A curiosidade do Paulo e do Igor chama a atenção para o entendimento que as crianças têm, sem distinguir o sentido figurado e prestando atenção aos detalhes. A lógica delas é diferente da do adulto. Dessa forma, elas interpretam à sua maneira. De acordo com Sarmiento (2005, p. 371), as crianças “[...] possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das ‘culturas da infância’, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção”.

⁴⁸ Por questões de segurança, não deixamos que as crianças fossem sozinhas em pé no *skate*.

Em um dos encontros no início da pesquisa, percebemos um ponto negativo quando fomos no sentido contrário ao que defendem Freire e Faundez (2021) sobre a curiosidade dos infantis e antecipamos a resposta antes que as crianças tivessem a chance de ficarem curiosas. A ansiedade do primeiro dia da pesquisa fez com que a professora pesquisadora, na mediação com a brincadeira de sombra, apontasse para o teto e mostrasse para as crianças o espaço sem deixar que elas descobrissem o que havia na sala (na sala de vídeo preparada para ser representada a noite). Outro ponto negativo foi de já deixar um pano pendurado dividindo a sala (para a brincadeira da sombra) antes de as crianças entrarem no ambiente. Isso atraiu a atenção delas em um momento inoportuno, para um aspecto que não tinha relevância naquele instante, fazendo com que elas desviassem o olhar do céu estrelado para saber o que tinha atrás do pano, saindo do foco proposto.

Esse episódio denota que o pesquisador não está de fora do objeto. Nesse tipo de pesquisa, não há distinção entre sujeito e objeto, eles se constituem de maneira integrada (BARBIER, 2007). A ansiedade e a insegurança do primeiro dia da pesquisa são a prova disso, de como as ações da professora pesquisadora influenciam na prática, na pesquisa. O pesquisador também é objeto de pesquisa. Dessa forma, a produção do dado da experiência coloca a pesquisadora numa situação de objeto de análise ao refletir a própria conduta. Algumas situações não saíram como havíamos planejado, não aconteceram de acordo com nossas expectativas, mas mesmo assim são experiências válidas para refletir.

A partir desse acontecimento, nos outros encontros, as crianças foram conduzidas até a porta da sala de vídeo, onde conversávamos antes de elas adentrarem no espaço. A Figura 16 demonstra um desses momentos de diálogo com elas.

Figura 16 – A entrada na sala escura



Fonte: acervo da pesquisa.

Na Figura 16, na foto da esquerda, está registrado um desses momentos de conversa com as crianças que antecederam a entrada na sala escura, com elas encostadas na parede e atentas ao que conversávamos sobre entrar no *espaço*. Na foto da direita, podemos notar um menino entrando na sala correndo, demonstrando animação com a proposta. O mesmo menino transformou a brincadeira:

Assim que a primeira pessoa viu e falou: *Tem estrela, tem lua...*, as outras se manifestaram surpresas com o que estavam vendo. Nicolas disse: *eu sou um astronauta*, incentivamos as outras crianças a embarcarem na fantasia criada pelo menino: *O Nicolas disse que é um astronauta*. As outras crianças começaram a imitar. Intervimos perguntando como faz o astronauta e as crianças responderam: *ele anda devagar e ele pula devagar* (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2021).

Ao brincarem com a história, as crianças a ressignificaram. Isso dialoga com a reprodução interpretativa de Corsaro (2011, p. 53), na qual “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”. Os infantis não são sujeitos sociais passivos, eles recebem os conteúdos culturais que são mediados pelos adultos, mas ressignificam, atribuem novos sentidos e criam. Nós tivemos o papel de estimular as outras crianças (EDWARDS, 2016), mas a ideia da brincadeira partiu de uma delas. Elas deram novo significado à história e trouxeram elementos que não estavam originalmente presentes nessa discussão. O personagem astronauta criado pelos infantis não fazia parte da história, mas foi incorporado por eles na brincadeira. Nossa proposta vai ao encontro do que destacam Scottá *et al.* (2020, p. 7):

Para que as crianças tenham a possibilidade de ressignificar um conhecimento mediado pela prática pedagógica do professor, é necessário que ele esteja disposto a atuar como facilitador do conhecimento, no sentido de preparar e fornecer espaços, materiais, sugestões e auxílio, para que elas sejam protagonistas de suas ações.

Buss-Simão (2009, p. 138) também chama a atenção para a importância da organização e do planejamento dos espaços para as mediações pedagógicas com os infantis, visto que “[...] são essenciais como meios para as interações e as experiências corporais das crianças”. Cada grupo teve reações diferentes ao participar da proposta na sala escura e trouxe elementos novos, o que denota que os infantis são seres singulares e cada arranjo de crianças tem diferentes interpretações. Assim, os encaminhamentos para os próximos encontros foram tomados de

acordo com as relações que eram estabelecidas. Alguns grupos descobriram mais rápido o céu que as aguardava na sala e outros demoraram um pouco mais. Houve criança que deitou no chão para contemplar a noite iluminada e os amigos a seguiram. Outros ficaram correndo, pulando e gritando.

Apenas uma criança não gostou e não quis participar da brincadeira. Ao entrarmos no escuro, ficamos por um tempo com a luz apagada e depois a acendemos para conversar e explicar a brincadeira. Nessa atividade, Gisele, a menina autista, não se sentiu confortável. Ela não queria ficar no escuro e acendia a luz. Enquanto isso, as outras crianças queriam que a luz ficasse apagada, o que irritou a menina.

A professora de Educação Especial e a cuidadora pediram para dar uma volta com ela para acalmá-la. Numa tentativa de efetivar a participação dela, quando retornaram à sala, permanecemos com a luz acesa para que ela pudesse brincar. No entanto, nem assim essa proposta despertou o interesse da menina. Esse episódio nos alertou para pensar as necessidades e especificidades dessa criança e isso serviu de parâmetro para as próximas ações e decisões. Para um planejamento que fosse viável para a participação dela, o primeiro passo foi pesquisar sobre o autismo e conversar com especialistas no assunto.

Em contrapartida, Gisele ficou encantada com a brincadeira do *skate*. Nossa condução até o espaço que representava a noite (sala de vídeo) foi uma estrela cadente, que era um *skate* encapado em forma de estrela, para criar um ambiente lúdico. A menina não apenas gostou do brinquedo como queria brincar mais. Essa brincadeira chamou a atenção dela e a fez querer repetir várias vezes, sempre com ajuda das professoras e da cuidadora.

Antes de adentrar na sala, as crianças puderam experimentar o *skate*/estrela. Na dimensão motora, cada um andou de *skate* como desejou. A forma de se deslocar com o brinquedo foi diferente em cada uma: umas quiseram andar em pé, outras sentadas e outras deitadas. Houve liberdade para escolher.

Roni nem nos esperou dar a mão, subiu no *skate*, remou e passeou no brinquedo, mostrando muito domínio. *Eu sei andar de skate, tia*, disse o menino ao ver nossa preocupação. Igor deitou, remou, remou com as mãos e depois jogou o braço para trás, o que o fez ganhar velocidade e ir longe. Cristina, por sua vez, deslocava-se sentada no *skate* e ao se aproximar da parede colocou o pé no chão, freando-o. Em seguida, os amigos que a observavam copiaram o movimento (DIÁRIO DE CAMPO, 09/08/2021).

Essa brincadeira foi permeada pelo faz de conta, no qual as crianças se envolveram e puderam experimentar o brinquedo transformado em estrela por diferentes formas, indo ao encontro do que defende os documentos que norteiam a Educação Infantil (BRASIL, 2010, 2013, 2018). As DCNEI apontam que as práticas pedagógicas com a EI devem garantir às crianças experiências que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2013, p. 99). Essas práticas devem ser atravessadas pelo lúdico e ampliar as “[...] experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” das crianças (BRASIL, 2018, p. 38). A Figura 17 demonstra as possibilidades de andar de *skate* que as elas experimentaram.

Figura 17 – Mosaico de fotografias: diferentes formas de as crianças se deslocarem no *skate*



Fonte: Acervo da pesquisa.

No mosaico da Figura 17, podemos ver as diferentes formas com que os infantis quiseram se deslocar com o brinquedo. Na fotografia 1 do mosaico, registramos a cena em que a estrela leva a menina para um passeio. Ela está saindo da sala em direção ao corredor para experimentar o

skate. Na foto 2, o deslocamento foi em pé, com a professora segurando a mão. Na foto 3, o menino sentado desloca-se com o auxílio das mãos. Já nas fotos 4 e 5, as crianças exploraram maneiras de se deslocarem deitadas. Por fim, na foto 6, a menina sentada tem auxílio de um adulto para se locomover com o brinquedo. A criança da foto 4 descobriu uma forma de ganhar velocidade com o *skate* colocando as mãos para trás e se deslocava de um lado para outro, o que despertou o interesse dos outros infantis.

Nessa brincadeira, as crianças, ao fazerem o passeio na estrela, queriam brincar umas com as outras de empurrar o amigo. A distância entre as crianças foi diminuindo e a vontade de estar perto aumentando. Elas queriam empurrar uma à outra e brincar juntas. Essa é mais uma característica da criança: a proximidade com o outro. Como a criança conhece o mundo por meio do corpo, os infantis anseiam por essa proximidade e contato com o outro. Buss-Simão (2019, p. 61 - 62) afirma que

[...] as crianças se colocam espacialmente em relação às outras, [o que] torna evidente a centralidade do corpo na distância social íntima assumidas pelas crianças que envolve o toque, o tato, o afeto e a proximidade nas relações que elas estabelecem entre si e com os adultos. Ao observar as crianças podemos perceber que elas tocam o corpo do outro, chegam bem perto a ponto dos rostos se tocarem para juntas verem algo, em que parecem experimentar ou compartilhar a mesma experiência. [...] é por meio dessa experiência que elas conhecem o mundo e a si mesmas e se envolvem sensorial e emocionalmente com seus pares e adultos e, também com os espaços, objetos e materiais.

No primeiro encontro em que brincamos com o *skate* da pesquisa, “nós adultos estávamos empurrando as crianças e elas também queriam empurrar uma à outra, mas por conta do distanciamento que devemos ter, nós não deixamos e explicamos o motivo” (DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2021). Buss-Simão (2020, p. 1437-1438) salienta que “em tempos de contaminação, essa que é uma proxêmica própria das crianças, torna-se um risco à vida, pois, representa exposição à transmissão e ao contágio”. Ao refletirmos sobre essa vivência e ao pensar na criança e em sua necessidade de estar próxima ao outro, consideramos para os encontros seguintes não privar os infantis dessa experiência.

As crianças, ao perceberem esse movimento de cuidado, limpeza das superfícies e higienização das mãos, ajudaram nesse trabalho. Elas compreenderam as necessidades das medidas sanitárias da Covid-19 e tiveram uma postura ativa nesse processo.

As crianças prestam muita atenção no que os adultos fazem e repetem. Em todos os encontros, nós passamos álcool na mão com frequência e sempre borrifamos álcool nos objetos que utilizamos, principalmente quando vamos compartilhar com o outro. As crianças, por iniciativa própria, quando iam trocar a vez no *skate*, passavam o álcool nele (DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2021).

Dada a centralidade da dimensão corporal na Educação Infantil, faz-se necessário possibilitar às crianças diferentes experiências com o corpo (BUSS-SIMÃO, 2009). De acordo com Buss-Simão (2009, p. 139), “os processos de apropriação e produção cultural, por meio dos quais as crianças participam da vida social nas instituições educacionais ou fora delas, incidem diretamente sobre sua dimensão corporal”. Na Figura 18, podemos ver as crianças nesse contato próximo ao brincarem juntas com o *skate* e o cuidado de um menino borrifando álcool no brinquedo para que pudesse brincar.

Figura 18 – A proximidade das crianças no *skate* e o cuidado delas



Fonte: acervo da pesquisa.

As fotografias 1 e 2 do mosaico da Figura 18 apresentam crianças em interação, com elas se ajudando na brincadeira, uma empurrando a outra para deslocar com o *skate*. A foto 3 demonstra o cuidado que as crianças desenvolveram para brincar ao passar o álcool no

brinquedo no momento em que vão compartilhá-lo. A foto 4 confirma a relação de parceria entre as crianças, a vontade de fazer junto e a proximidade entre elas. Enquanto uma vai deslocando com o *skate*, as outras vão junto no mesmo percurso, divertindo-se, correndo, conversando e apoiando o amigo, experimentando juntos.

Um fato que marcou foi a disponibilidade de uma criança ensinar a outra. Um menino não sabia como fazer para brincar com o *skate*. Pedimos que as crianças ajudassem o colega. Além de falar como era para fazer – ensinou ele a sentar no *skate* –, o amigo o ajudou a se deslocar com o brinquedo (ele não estava conseguindo nem sentar e nem se locomover sozinho). Na foto 2 do mosaico da Figura 18, registramos o amigo ajudando o outro que estava com dificuldades em utilizar o brinquedo.

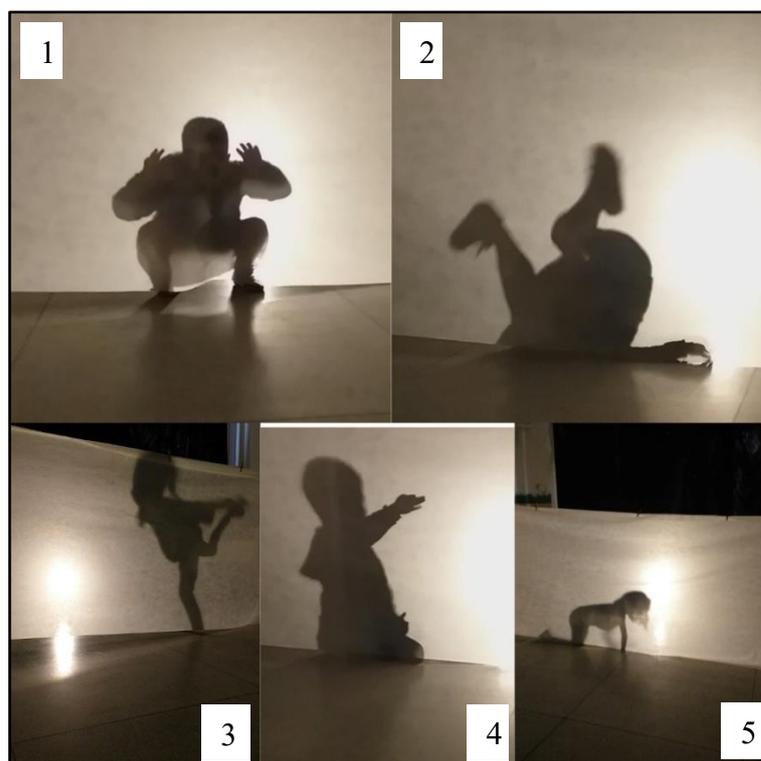
Episódio semelhante aconteceu na brincadeira de pular corda. Ao perguntar quem sabia pular corda, duas crianças se manifestaram positivamente e uma disse que não sabia. “Uma das meninas quis ajudar a amiga e logo explicou *é só você pegar a corda e pula, pula* (falou fazendo o movimento como se pulasse corda). *Tem que pular muito alto*. No entanto, a própria menina que explicava não sabia pular” (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2021). Fatos como esse mostram como as crianças tem a disponibilidade para ensinar ao amigo.

Na dramatização, algumas crianças tentavam ensinar as outras como deveriam fazer para interpretar o personagem. Eliana, no decorrer da história *Sulwe*, ensinava para a Bárbara como ela deveria fazer. A menina falava *você tem que fazer assim ó!*, e demonstrava com gestos para que a amiga pudesse ver e às vezes a pegava pela mão. Eliana realmente interpretava os personagens, colocando emoção, falas e gestos. Da mesma forma aconteceu ao dramatizarem o Congo. Ao iniciarmos a narração da história, na cena em que os africanos *entram* no navio, Ingrid e Mariana começaram a intervir de onde estavam com os colegas: *vocês têm que fazer cara de triste* e mostravam como deveriam fazer. A atitude de sugerir como o amigo deve atuar marca, mais uma vez, a disponibilidade da criança para ensinar ao colega. Esse evento também indica como as crianças interpretam as situações e como constroem os sentidos. No episódio, a criança mobiliza suas experiências e conhecimentos anteriores, mostrando como ela se apropriou do sentimento tristeza.

As brincadeiras foram fontes de criatividade, nas quais as crianças puderam se expressar livremente tal como queriam. Houve intensa participação delas, seja realizando o que estava sendo proposto, seja resignificando e contribuindo ao acrescentar suas ideias. Na brincadeira da sombra, elas participaram uma de cada vez e os infantis tinham a liberdade de criar o que

quisessem. Alguns corriam, outros pulavam, faziam movimentos de meditação, luta, imitavam animais (ora com o corpo inteiro ora apenas com as mãos, em menor frequência), entre outras ações. A criança reproduz aquilo que vê, mas de forma original, assim ela faz um *consumo produtivo* do que recebe (CERTEAU, 2014). Foi um momento de muita descontração. A Figura 19 apresenta as diferentes formas em que eles exploraram os movimentos de sombra.

Figura 19 – Diferentes expressões na sombra



Fonte: acervo da pesquisa.

No mosaico de imagens da Figura 19, na foto 1, é possível visualizar um menino que experimentava movimentos com as mãos, agachado em frente ao pano. Na foto 2, uma criança faz rolamento. Na foto 3, a menina faz uma pose de equilíbrio. Na foto 4, a criança move apenas os dedos das mãos, a intenção era formar a imagem de um cachorro. Por fim, na foto 5, a criança interpreta um leão.

A experiência com sombra foi uma forma via linguagem corporal de as crianças manifestarem seu protagonismo. Os infantis realizaram movimentos que não foram externamente orientados, mas, sim, concebidos por elas, em que se expressaram corporalmente e experimentaram os planos alto, médio e baixo, ora utilizando movimentos somente com as mãos, ora com o corpo

todo. De acordo com a BNCC, “[...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos [...]” (BRASIL, 2018, p. 41). Nessa intenção, visando a criança como centro de nossa prática e pensando em oferecer experiências significativas, preparamos a brincadeira da sombra.

As crianças trazem consigo sua forma de ver o mundo e, ao observar os amigos, elas fazem associações com o que conhecem. No momento em que crianças representavam luta, Eliana disse: “*Ele fez igual ao Bruce Lee. Como assim?*”, perguntamos. Eliana respondeu: *porque ele luta*. Questionamos: *como você sabe?*. A menina disse: *eu vi no filme*” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/08/2021). Esse comentário da criança converge com Barbosa (2018, p. 141) quando a autora defende que “[...] os conteúdos midiáticos exercem uma função socializadora entre as crianças, caracterizando-se como referências comuns na criação de suas experiências lúdicas”. A menina associou o movimento que o amigo fez ao ator, um ator que não é recente.

Além da criação de movimentos e jeitos de se apresentar atrás do pano, houve momento de descoberta: “Até que Paulo e Gabriel descobriram como fazer um gigante de sombra ao aproximar e afastar da luz. Eles pediam aos colegas que olhassem para o teto, porque a sombra também estava lá (DIÁRIO DE CAMPO, 04/08/2021).

Além de brincar de fazer sombra atrás do pano branco, nós tínhamos planejado fazer sombras de animais com as mãos, mas, ao testar, percebemos que com a luminária seria inviável realizar essa atividade, pois a imagem não ficava nítida na parede. Seria preciso uma lanterna. Optamos por não utilizar o celular, pois dificultaria o registro fotográfico. Para a nossa surpresa, as crianças começaram a fazer animais com as mãos por iniciativa própria. A brincadeira que consideramos que estava perdida, as próprias crianças, sem que pudéssemos dar o menor indicativo da atividade, tiveram a iniciativa de fazê-la:

Ingrid foi a primeira. Atrás do pano, ela disse: *preciso pensar no que vou fazer* e fez um movimento com a mão como se fosse um cachorrinho, unindo os dedinhos e afastando o mindinho e anelar do indicador e médio. Começou com uma mão e depois fez com as duas. As crianças, ao verem o que ela fez, também fizeram (DIÁRIO DE CAMPO 18/08/2021).

Da mesma forma, em outra ocasião na qual brincamos de desfilarmos a partir da história *Este é o meu cabelo*, pudemos perceber as agências infantis. A proposta foi valorizar a beleza de cada criança. Colocamos um tapete improvisado no chão para ser a passarela e chamamos uma a

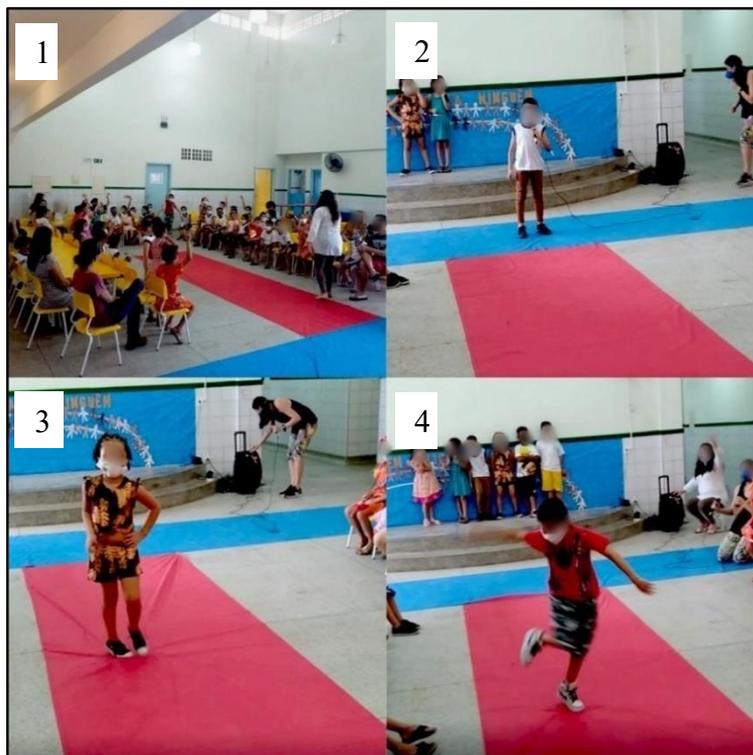
uma. Cada uma desfilou da sua forma, nós não dissemos a elas como fazer. Pelo contrário, incentivamos a criação e cada jeito foi respeitado. Além de desfilarem, combinamos que, antes de ir na passarela, cada uma ia dizer como gosta de usar o cabelo. Elas falaram e desfilaram, algumas fizeram pose ao desfilarem com mãos na cintura e paradinhas para foto, uma fez coração para a plateia. Outras, mais tímidas, iam bem rápido, uma menina nos surpreendeu esparcando. As que precisavam de ajuda (por timidez ou por precisar de auxílio na locomoção), nós oferecemos a mão.

A brincadeira oportunizou às crianças liberdade para expressarem-se de forma verbal e corporal. Essa prática iniciou-se na sala e se ampliou para toda a unidade de ensino. O desfile compôs a programação da Festa da Diversidade que aconteceu no CMEI, mobilizando todas as turmas e famílias a participarem. Como aponta Corsaro (2011, p. 36), “[...] as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido à sua cultura e a participarem dela”. Elas exploraram jeitos e formas de desfilarem ou como entendiam essa proposta. No evento,

Cada uma nos surpreendeu com seu jeitinho. Pudemos ver umas mais tímidas e outras mais à vontade. As crianças pegaram o microfone e falaram do seu cabelo. Elas desfilaram assim como na sala. Cada uma desfilou à sua maneira, acenando para a plateia, fazendo coração, jogando beijinhos, rodopiando, dançando, correndo, indo apenas até o meio da passarela e voltando. Algumas crianças estavam no encontro em que brincamos de desfilarem, outras não, foram apenas na Festa (DIÁRIO DE CAMPO, 01/12/2021).

A Figura 20 apresenta um pouco da participação delas no evento:

Figura 20 – Desfile *Este é o meu cabelo*



Fonte: acervo da pesquisa.

Na Figura 20, temos um mosaico de fotos do desfile que realizamos no dia da Festa da Diversidade. Na foto 1, temos o CMEI organizado para o evento e a pedagoga interagindo com as crianças, que já se encontravam em seus lugares para o evento antes de começar de fato a programação. Na foto 2, o menino com o microfone em mãos apresenta para a plateia como gosta de usar seu cabelo (cada criança foi ao microfone para falar de seu cabelo). Após se apresentarem, as crianças se posicionavam em cima do palco para esperar as outras, por isso podemos visualizar algumas delas nesse local nas fotos. Nas fotografias 3 e 4, cada criança desfila da sua forma: a menina à esquerda anda com a mão na cintura, já o menino à direita faz uma dança desfilando. Na foto 4, também podemos ver a pedagoga auxiliando com a música. Infelizmente, o registro fotográfico não é capaz de capturar todas as emoções que esse movimento proporcionou.

A brincadeira favoreceu a ampliação de experiências corporais e expressivas das crianças, na qual elas puderam manifestar suas individualidades e desejos (DCNEI, 2013). Nesse evento, os infantis puderam se expressar verbalmente (falando como gostam do cabelo) e corporalmente, ao desfilarem como quisessem. As crianças estavam envolvidas: uma menina se manifestou com

antecedência, pedindo para ser a primeira. Outra perguntou *Tia, posso ir de novo?* e um menino reclamou *demorou muito pra chegar na minha vez.*

Das crianças do Grupo 5, apenas duas meninas ficaram tímidas e precisaram do auxílio de professoras para acompanhá-las na passarela. Na sala, elas desfilaram tranquilamente. Um menino que, durante nossas vivências, mostrou-se um tanto tímido, no evento foi com um penteado de moicano e disse *eu gosto do meu cabelo de moicano, este é o meu cabelo* e correu pelo tapete vermelho. Outras crianças se reapropriaram do dançar ao desfilarem dançando. A partir da Festa da Diversidade, na qual o intuito foi valorizar cada um em sua singularidade, pudemos visualizar a diversidade de formas com as quais as crianças se manifestavam. Cada uma ressignificou o evento à sua maneira.

As brincadeiras pular corda e elástico também possibilitaram às crianças liberdade para criar movimentos. Para introduzir essas brincadeiras, mostramos as imagens do livro *Sulwe* para elas e perguntamos se conheciam e se sabiam brincar. A corda eles conheciam, mas o elástico a maioria disse que não. A Figura 21 demonstra o desenho da brincadeira pular elástico presente na ficção.

Figura 21 – Brincadeira do livro (pular elástico)



Fonte: livro *Sulwe*, de Lupita Nyong'o (2019).

A intenção de mostrar a imagem às crianças era para que elas identificassem qual era a brincadeira. Os que disseram que sabiam o que era a brincadeira, quando pedimos para demonstrar como se pula elástico, não quiseram. É necessário para o professor “[...] criar oportunidades e situações para que elas façam escolhas, disponibilizando materiais variados e interagindo diretamente com elas em suas brincadeiras” (OMELCZUK, 2009, p. 63). Então,

mudamos a estratégia, perguntando como poderíamos pular. Assim, cada uma pulou e brincou com o elástico da maneira como se sentia mais à vontade. Alguns ousavam mais e se sentiam motivados a criar movimentos, outros copiavam o amigo. Nós desafiávamos os infantis a explorarem formas diferentes de pular. Eles aceitaram o desafio e criaram diferentes formas de brincar com o material, expressando suas agências infantis e produzindo cultura (CORSARO, 2011).

Algumas crianças pularam de lado, de costas, rodando, passaram por baixo, fizeram movimento de ponte, pularam dentro do elástico e fora e ultrapassaram os dois lados de uma vez. Todos queriam ir, expressavam a vontade de ir logo e desejavam pular mais vezes. Quando a atividade é desafiante e é permeada pelo lúdico, a criança demonstra maior interesse em participar e em buscar a superação. De acordo com Scottá *et al.* (2020, p. 12), “os caminhos pelos quais as brincadeiras trilham se relacionam com os sentidos e as emoções presentes no ato de brincar, que são construídos pelas subjetividades e nas interações entre pares”. O interesse pela experiência brincante fez com que os infantis se mantivessem participativos e manifestassem suas autorias nos diversos movimentos criados por eles.

A Figura 22 demonstra algumas formas que as crianças encontraram de explorar o brinquedo.

Figura 22 – Formas criativas de pular elástico



Fonte: acervo da pesquisa.

No mosaico da Figura 22, na foto 1, um menino pulou elástico virando estrelinha, enquanto na foto 2 outra criança fez o movimento de ponte. Na foto 3, observamos uma menina pulando exatamente em cima do elástico. Na foto 4, a menina passa por baixo do elástico rolando. Na última foto, a número 5, os infantis pularam de costas. Nas fotos 2, 3 e 5, as próprias crianças se organizaram em fila para realizar a brincadeira. Nas fotos 1 e 4, ainda era o início do encontro e elas estavam sentadas, em distanciamento físico.

As crianças, em meio a esse contexto, convidaram-nos a participar e nos desafiaram a pular o elástico como elas: de costas. Aceitamos o desafio e entramos na brincadeira. A postura de pular junto, de participar da brincadeira, demonstra a relação horizontal entre adultos e criança. A relação que estabelecemos com os infantis vai na mesma direção ao que a abordagem da *High-Scope* defende: que “[...] os professores e não ficam apenas observando as brincadeiras das crianças, eles brincam com elas como parceiros, deixando de lado a visão de si mesmos como mais fortes e poderosos” (OMELCZUK, 2009, p. 64). No trecho extraído do Diário de Campo (27/09/2021), evidenciamos a relação estabelecida entre nós e as crianças.

As crianças pediram para que nós também pulássemos e nos desafiaram a pular de costas, como o Mateus pulou. Nós pulamos e propomos novos desafios para elas: pular dentro, depois pular fora com as pernas afastadas, dentro e fora com as pernas juntas. A Bruna foi a primeira a ir, fizemos junto com ela. As outras também foram, algumas junto conosco, outras sozinhas (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2021).

O primeiro momento foi uma vivência livre. O intuito não era “‘facilitar’ a aprendizagem no sentido de ‘tornar leve ou fácil’, mas, ao contrário, procurar ‘estimular’, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes” (EDWARDS, 2016, p. 155). Depois que os infantis se familiarizaram com o brinquedo, foram demonstradas para eles outras possibilidades da brincadeira, inclusive aumentando a altura. As crianças se adiantaram: “Igor teve a ideia de levantar o elástico. A ideia antecipou o que íamos propor. Além de pular, queriam passar por baixo do elástico, não apenas reproduzindo uma brincadeira, mas recriando-a” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/09/2021).

Em outro momento, na brincadeira da corda de forma coletiva, ao tentar incorporar músicas para que as crianças conhecessem, algumas delas não estavam alheias, como demonstra o relato extraído do diário de campo:

Inicialmente, começamos a contar quantos pulos o amigo conseguiu. Depois, ao dizer que cantaríamos uma música para pularem, Bianca e Bruna se anteciparam e cantaram

suco gelado, cabelo arrepiado, quem falar primeiro... e pararam de cantar de repente. Como nós não conhecíamos a música, pedimos para que as meninas cantassem. Então, quando o próximo amigo foi pular, elas cantaram *suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado, a, b, c, d, e* e elas logo disseram *e* do coleguinha da turma (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2021).

O excerto evidencia o quanto “considerar as vozes das crianças é fundamental para que elas se tornem sujeitos sociais ativos em seus processos de escolarização e não meros receptáculos da socialização imposta pelos adultos” (MELLO *et al.* 2020, p. 329). A música que elas cantaram nós não conhecíamos, aprendemos naquele momento. Isso vai no mesmo sentido do que aponta Souza, Carvalho e Reis (2022, p. 45): ao discorrerem sobre a educação, esses autores defendem que ela “[...] não se dá de forma linear, com um ponto de partida e chegada igual para todos, e nem acontece em via única, da professora para a aluna. É uma construção coletiva e constante que pressupõe que todos os envolvidos nas aulas ensinam e aprendem juntos”. O respeito pelo que as crianças trazem é importante para valorizá-las. A criança não é uma *tábula rasa* e nós aprendemos muito com elas. Nós aprendemos muito com as crianças, desde a música a ensinamentos muito maiores, como a disponibilidade para ajudar, o carinho e o afeto que elas demonstram o tempo todo. Em seguida, cantamos *um homem bateu em minha porta...*, elas também já conheciam.

É preciso salientar que, apesar de termos planejado a inclusão de Gisele e João, de acordo com suas particularidades, eles faltaram em muitos encontros e não participaram de algumas brincadeiras, como pular corda e elástico.

Além da participação autoral dos infantis com criação de movimentos e formas diferenciadas de interagir com a brincadeira, eles elaboraram outras possibilidades de brincar além do que foi proposto. A brincadeira de corda foi mais um exemplo da participação ativa das crianças. No encontro em que tínhamos levado duas cordas, uma estava sendo utilizada para as crianças pularem e a outra estava em cima da mesa. “Isaque pegou a corda que estava em cima da mesa e começou a balançar em movimento de cobrinha. Quando o Felipe viu, logo foi balançar também e outras crianças começaram a pular” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2021). Os meninos criaram uma nova estação. Na Figura 23, é possível visualizar tanto as estações pensadas *a priori* como a que foi criada pelas crianças.

Figura 23 – Estações da brincadeira

Fonte: acervo da pesquisa.

No mosaico da Figura 23, as fotos 1 e 2 representam, respectivamente, as duas estações previstas *a priori*: pular elástico e pular corda. Ao pular elástico (foto 1), as crianças esperam sua vez enquanto o amigo pula, foi o momento inicial do nosso encontro quando ainda estávamos conhecendo a brincadeira. Na estação de pular corda (foto 2), as crianças revezam entre bater e pular a corda com autonomia. Na foto 3, os meninos estão balançando a corda para o amigo pular, eles estão brincando de pular cobrinha. Os infantis foram além do proposto e criaram uma nova estação, ampliando nosso plano e atendendo aos seus anseios, além de terem liberdade de pular o elástico da forma como quisessem. Para esse dia, haviam sido planejadas duas estações para as crianças participarem, a intenção foi que elas participassem à medida que tivessem vontade e fossem revezando.

Mesmo que haja uma sugestão e direcionamento, elas buscam formas de incorporar o seu entendimento, suas necessidades e perspectivas para atuar no contexto em questão e deixar suas marcas identitárias, de modo que, “na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares” (CORSARO, 2011, p. 36).

Nesse mesmo sentido, ao brincar com a corda individualmente, Bruna disse “olha tia, eu sei pular andando” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2021). A menina buscou formas de interagir com o objeto em questão, explorando o material e utilizando-o à sua maneira.

A brincadeira de sombra também ganhou novos arranjos e significados no decorrer dos encontros e com os diferentes grupos. As crianças puderam ter uma expressão autoral, construindo um movimento que não foi orientado externamente pela professora, mas concebido e criado por elas. Nesse sentido, Sarmiento (2003, p. 7) defende que “[...] as crianças não são receptoras passivas, acríticas e reprodutivas desses produtos, mas, pelo contrário, ainda que se estabeleça uma relação empática, essa recepção é criativa, interpretativa e frequentemente crítica das respectivas mensagens [...]”. A partir dessa brincadeira, eles criaram outra:

Felipe teve a ideia de imitar a Letícia. Ele foi para frente do pano e tudo que a Letícia fazia do outro lado ele fazia do lado de cá. A Thais viu o Felipe fazer e quis ir junto. Nossa primeira reação foi pedir para que voltassem para não ficar perto um do outro e para manter a organização, mas, antes que estragássemos a brincadeira, nos demos conta de que, na verdade, eles estavam criando uma nova brincadeira. Então deixamos que brincassem e só lembramos de não ficarem tão perto um do outro (DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2022).

A peripécia narrada foi registrada na Figura 24. Na foto, é possível visualizar uma criança atrás do pano e outras duas na frente. As que estão na frente tentam interagir e reproduzir o que a outra, que está atrás do pano, está fazendo.

Figura 24 – Criação de brincadeira com sombras



Fonte: acervo da pesquisa.

O protagonismo não se revela apenas pela linguagem verbal articulada, mas corporalmente também. A criança teve oportunidade, dentro da mediação pedagógica, de criar, produzir, expressar-se e interagir com seus pares. Respeitar esse momento de inventividade das crianças é reconhecer e valorizar suas agências. Elas não apenas recebem passivamente o que lhes é proposto, mas reinterpretem e ressignificam (MELLO *et al.*, 2015).

Além das brincadeiras que foram acrescentadas pelos infantis, houve as que foram transformadas. No encontro em que a proposta era brincar de dançar Congo, o professor de Arte colocou a música *Minha sereia*, da banda Casaca, e disse às crianças que era a música do Congo para que dançassem. Elas começaram a dançar e, em seguida, deram as mãos fazendo um círculo e começaram a rodar. Quando perguntamos o que elas estavam fazendo, elas disseram que estavam brincando. O que inicialmente era dança foi transformado em brincadeira.

No mesmo sentido, na ocasião em que confeccionamos um barco de papel, pudemos perceber as produções e as construções de significados pelas crianças, que não apenas recebem uma cultura, mas agem transformando-a (SARMENTO, 2008). A dobradura de papel foi transformada em chapéu por uma criança e depois em um avião antes de se tornar o barquinho: *Olha tia, eu tenho um chapéu*. No outro momento, ela lançava o papel como se fosse um avião, demonstrando assim que não estava apenas reproduzindo, mas, sim, construindo diferentes sentidos para a dobradura, como registra a Figura 25. O menino brinca e dá significado à brincadeira.

Figura 25 – Chapéu de papel



Fonte: acervo da pesquisa.

Na Figura 25, o professor de Arte está ajudando um menino na construção de seu barquinho e outro menino chega para mostrar o seu chapéu de papel. Antes que sua dobradura se torna-se o barco, ele percebeu a forma de um chapéu e mostrou para todos da sala. Ele teve espaço para criar a partir do que foi proposto e assim o fez. Consideramos importante permitir que as crianças deem vazão à sua criatividade e à sua imaginação, não devemos anular “[...] as potencialidades criativas e subjetivas das crianças” (MELLO; SCOTTÁ; MARCHIORI, 2021, p. 15).

As crianças nos dão pistas o tempo todo de seus interesses e nós adultos precisamos nos atentar. Elas “[...] se manifestam por meio de diferentes linguagens: nas enunciações, na linguagem corporal, nos desenhos, nas expressões faciais e, até mesmo, nos atos de não falar e de não fazer” (MELLO *et al.*, 2020, p. 329-330). A partir desse olhar sensível para com as nossas crianças, duas brincadeiras foram acrescentadas em nossas propostas a partir das reações delas. Uma foi a construção de barco de papel e a outra foi *oceano de TNT*, para representar a viagem pelo oceano Atlântico da África para a América.

A confecção do barco foi planejada após a manifestação de uma criança. Ao nos prepararmos para a última brincadeira do dia, *Terra-mar*, Ingrid nos chamou atenção que precisávamos do barquinho: *tia, tá esquecendo do barquinho*, disse a menina. Nós entendemos que ela queria o barco para compor a brincadeira e perguntamos se poderíamos levá-lo no próximo encontro, porque naquele momento não o tínhamos. A menina, muito esperta, sugeriu: *é só a gente fazer*. Nós concordamos, no entanto, explicamos que, naquele dia, não seria possível devido à escassez do tempo. O *khrónos* fez com que nosso encontro chegasse ao final antes que as crianças explorassem todas as possibilidades da brincadeira. Kohan (2020, p. 7) aborda que o “[...] *khrónos* é o tempo de relógio, do calendário, da instituição. É o tempo que não para, que segue movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos, irreversíveis, qualitativamente indiferenciados”. É um tempo que não espera. Dessa forma, nós propomos brincar naquele momento sem o barquinho por conta do horário da janta que já se aproximava e sugerimos construir o brinquedo no próximo encontro, a menina concordou.

No dia seguinte, não estaríamos na turma do Grupo 5, mas, mesmo assim, Ingrid levou um barquinho de papel e nos entregou. Isso mostra o quanto as crianças colaboram, sugerem e trazem materiais para contribuir com as propostas. A partir do interesse da menina, realizamos um planejamento em conjunto e decidimos acrescentar a construção dos barquinhos de papel para nossas brincadeiras, valorizando as vozes e os interesses infantis. O barquinho representaria o navio Palermo. Nesse sentido, concordamos que as “[...] produções infantis, que na

maioria das vezes passam despercebidas, são fundamentais para a constituição de novas pedagogias que reconheçam e valorizem os interesses, necessidades e expectativas das crianças” (MELLO *et al.*, 2015, p. 30).

A fala de um menino também nos fez acrescentar uma nova brincadeira. No momento em que realizávamos a dramatização da história do Congo, levamos para a sala um barco⁴⁹ grande para compor o cenário. Na cena em que os africanos estavam no navio vindo para o Brasil, Marcelo disse: *tia, a gente tem que balançar o barco por causa da chuva e da onda*. As crianças logo concordaram com ele e começaram a balançar o barco. Balançaram forte o Palermo e, no momento da tempestade, fizeram onomatopeias de trovão. Scottá *et al.* (2020, p. 8) destacam que “[...] oportunizar o manuseio de um material que aguça a criatividade dos infantis permite que eles criem e recriem sua realidade, produzindo cultura”. A fala do menino nos fez refletir e acrescentar uma brincadeira que inicialmente não estava prevista.

No encontro seguinte, resgatamos momentos do encontro anterior. Como as crianças tinham balançado o barco muito forte, tivemos a ideia de fazer a brincadeira de transportar um barco de papel por um pedaço de TNT. A brincadeira foi *oceano de TNT*, demonstrada na Figura 26, em que de um lado estava a África e do outro o Brasil. A intenção era levar o barquinho de um lugar ao outro sem o deixar cair no chão.

Figura 26 – Oceano de TNT



⁴⁹ Esse barco era grande e foi o professor de EF do turno matutino que nos emprestou para brincarmos. Ele construiu o barco em 2018 para trabalhar com a temática do Congo capixaba. Como o barco precisava de uns reparos, as crianças não puderam entrar nele.

Fonte: acervo da pesquisa.

Na Figura 26, é possível observar como as crianças balançavam o TNT. O TNT branco⁵⁰ simbolizou o oceano Atlântico por onde o barquinho de papel foi transportado. Para manipular o TNT, algumas crianças ficaram em pé e outras sentadas. A professora de Educação Especial está sentada atrás das crianças para dar suporte ao menino com necessidades especiais, caso ele precisasse.

Elas ficaram entusiasmadas e não conseguiam conter os movimentos, fazendo ações rápidas e fortes. As crianças não se importavam se o barco caía, o que elas queriam era fazê-lo pular bem alto. O barco estava caindo no chão com frequência pois tinha um espaço grande entre algumas crianças. Para solucionar o problema, falamos com elas que, naquele local, tinha um buraco e perguntamos como poderíamos resolver. Elas sugeriram que uma pessoa ficasse naquele lugar e se reorganizaram para sanar essa questão.

Para essa proposta, houve a necessidade de uma pequena adaptação para que o menino que tem deficiência motora nas pernas pudesse ficar mais confortável e diminuísse os riscos de acidente. Assim, colocar uma cadeira para ele sentar foi a forma que encontramos para que esse menino participasse da brincadeira com segurança. Ele em pé poderia perder o equilíbrio. Algumas crianças, ao verem o amigo sentado, também quiseram cadeira para realizar a brincadeira sentados. A partir da adaptação para uma criança, nós reconfiguramos a brincadeira por desejo delas. Foi interessante pensar na inclusão e nas outras crianças participando da mesma forma.

Algumas crianças queriam passar debaixo do pano, incrementando a brincadeira. No entanto, por questões de segurança, nós não permitimos e pedimos para que não fossem embaixo do TNT por medo de que elas se machucassem devido aos movimentos que estavam sendo realizados. Ao balançar o TNT, os infantis poderiam bater a mão na cabeça do amigo ou, com o movimento de subir e descer o objeto, poderiam não ver o colega que também estivesse embaixo e colidir com ele.

Em outra ocasião, a nossa proposta foi confeccionar casacas de material reciclável para que pudessemos tocar, cantar e dançar Congo. O momento de construção dos instrumentos foi de participação ativa das crianças. Após construirmos o instrumento, elas sentiram faltava do rosto da casaca, com olhos, nariz e boca. Assim que descobriram essa ausência de características, os

⁵⁰ Como em nosso CMEI o TNT azul havia acabado, utilizamos o branco e explicamos para as crianças o motivo.

infantis se empenharam em desenhar. No excerto extraído do Diário de Campo (17/11/2021), expomos sobre a proposta do rosto da casaca que as crianças suscitaram:

Nós não tínhamos levado material (tintas, que havíamos pensado a princípio) para fazer o rosto, mas as crianças sentiram falta: *tia, agora precisa fazer o olho. Verdade,* concordamos. Então, pegamos um pincel atômico e demos na mão dela. Percebendo esse movimento, todas as crianças quiseram fazer o rosto. Nós deixamos que elas mesmas fizessem. Elas colocaram apenas olhos e bocas, da mesma forma como algumas que havíamos levado já prontas. Apenas uma criança incrementou colocando cílios em cima dos olhos (DIÁRIO DE CAMPO, 17/11/2021).

Nesse sentido, Goulart (2018, p. 71) aponta que

O processo de criação dos instrumentos juntamente com os alunos também foi algo positivo pois possibilitou que os mesmos potencializassem o seu imaginário criador indo contra a lógica produtiva de objetos prontos que surgem de uma realidade pré-fabricada imposta pela indústria cultural do brinquedo.

Enquanto estávamos no processo de construção do material, quem estava com o instrumento pronto já podia experimentar. Marcelo pegou a casaca que havia feito e começou a tocar e cantar *borboletinha e mosquito tik tik. Isso Marcelo, arrasou,* incentivamos. O menino, ao utilizar o instrumento, trouxe as músicas que ele conhece e que tem mais proximidade. Esses episódios evidenciam mais uma vez como as crianças são ativas, como se apropriam criativamente e reinterpretam o que lhes é apresentado (CORSARO, 2011). Em outro momento, registrado na Figura 27, ele já havia se destacado ao manusear a casaca tocando, dançando e cantando as músicas de seu repertório.

Figura 27 – Criança tocando casaca



Fonte: acervo da pesquisa.

Na Figura 27, o menino, ao experimentar a casaca, toca, canta e se movimenta, o que chama a atenção de seus amigos, que param para observá-lo. Esse episódio exemplifica como as próprias crianças apresentam possibilidades de ação a partir de suas experiências e visão de mundo, imprimindo suas marcas e seu protagonismo. Como apontam Lima, Martins e Oliveira (2022, p. 389), “não estamos apenas interessados nas fases do desenvolvimento biológico das crianças, mas compreendemos seu desenvolvimento como seres totais que expressam culturas”. Nesse episódio, foram mobilizadas diferentes linguagens nas quais as crianças puderam se expressar tocando instrumento, cantando, dançando e dramatizando, aguçando a imaginação e a criatividade delas.

Nos encontros em que trabalhamos a história *Sulwe*, o livro se manteve exposto, aberto, acessível e à disposição das crianças o tempo todo. Apesar da contação da história ter ocorrido em diversos encontros, o momento em que elas se sentiram à vontade para folhear o livro foi quando exploramos as brincadeiras presentes nele. Algumas, além de manuseá-lo, recontavam a história à sua forma, expondo como assimilaram a ficção. Segundo Sayão (2002, p. 63), “Quando ouvem histórias e quando manuseiam os livros infantis, as crianças tomam contato com um universo que amplia seu repertório acerca das representações culturais”. A Figura 28 demonstra diferentes momentos em que os infantis manipularam o livro.

Figura 28 – As crianças manuseando o livro e contando a história



Fonte: acervo da pesquisa.

No mosaico da Figura 28, as crianças estão contando a história, cada uma em seu momento pegou o livro para explorá-lo. Percebemos que elas agiam de forma singular com o livro. Na foto 1, o menino sentou na cadeira grande na frente da sala para contar a história para os seus amigos. Na foto 2, a menina folheia o livro e conta a história para si mesma. Por fim, na foto 3, uma criança, ao iniciar a contação da história sentada no meio da sala, desperta a atenção de seus amigos, que sentam ao seu redor para ouvir e interagir com ela no momento de contação. Os três episódios são demarcados pela atitude espontânea da criança.

Douglas contou a história para os amigos (foto 1):

A irmã era branca igual ao sol. Ela tinha muitos amigos e ela não (disse apontando para Sulwe e sua irmã). E a Sulwe ficava muito triste. Todos os amigos falavam *sai daqui, você é muito feia*. Ela ficava muito triste no cantinho. E ela ficou tentando dormir. [...] Aí a estrela contou uma história pra ela: *era uma vez duas irmãs, o Dia e a Noite. O Dia era muito bom, e a noite era muito ruim, as pessoas diziam assim pro Dia: você é bonita, você é linda. E pra Noite: você é escura, você é feia. você é... todo mundo... ai minha voz, eu estou precisando de água (e continuou). As pessoas não gostam de mim, elas me odeiam (Noite). Mas você tem que voltar, por favor (Dia). E a noite voltou. E aí a noite, ih, nessa parte que eu tinha que falar...* (Douglas, ao olhar as imagens, pensou ter contado a história na ordem errada, mas dissemos que não tinha problema e ele finalizou). E todo mundo ficou feliz que a Noite veio. Eles falaram: *oi, você voltou finalmente*. Pro Dia, eles nem falaram isso. E a Sulwe acordou feliz e falou com a mãe dela: *mãe, estou feliz*. E a Sulwe, quando ia dormir, ela via as estrelas todos os dias e os amigos iam brincar com ela (DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2021).

Nesse trecho do diário de campo, é demonstrado como o menino se apropriou dos elementos da história e se expressou de forma criativa ao recontá-la. Mais uma vez, aproximamo-nos da reprodução interpretativa de Corsaro (2011). No momento em que a criança que contava a história disse *elas me odeiam*, nós dissemos *que pesado*, mas o menino não se importou e continuou.

Na foto 2 da Figura 28, Bruna folheia o livro e conta a história para si mesma. Já na foto 3, Eliana, ao contar a história, atraiu a atenção dos amigos para se juntarem a ela nessa ação.

A Eliana pegou espontaneamente o livro e começou a folhear e contar a história. Barbara sentou ao seu lado, Pablo também se aproximou. As crianças pareciam interessadas na história. Nas primeiras páginas, quando é apresentada a família da Sulwe, Eliana apontou para as pessoas que representaram os personagens e disse: *você foi o pai* (dirigindo-se ao Pablo e mostrando o personagem no livro), *você foi a mãe* (apontou para a imagem no livro e para a professora). Ela contava a história e interpretava os personagens: *ela passou a borracha e falou: ai! Isso dói*. Ela continuou

contando e a amiga também contribuiu em alguns momentos. Eliana continuava: *e foi para o seu quarto e tava chorando*. A Barbara também se transformou em personagem: *o que foi filha?* e a Eliana disse: *eu quero ser igual à minha irmã*. A menina interpretava as falas dos personagens (DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2021).

A menina fez um resgate das pessoas correspondentes aos personagens e mostrava sua interpretação da história ao realizar a contação. Abramovich (1989, p. 22, destaque do autor) defende que, ao contar uma história

E MOSTRAR À CRIANÇA QUE O QUE OUVIU ESTÁ IMPRESSO NUM LIVRO (se for o caso...) [...] E quando a criança for manusear o livro sozinha, que o folheie bem folheado, que olhe tanto quanto queira, que explore sua forma, que se delicie em retirá-lo da estante (encontrando-o sozinha, em casa ou na escola), que vire página por página ou que pule algumas até reencontrar aquele momento especial que estava buscando... (mesmo que ela ainda não saiba ler, ela o encontra... e fácil!).

Nos episódios apresentados acima, em que as crianças manuseavam os livros, elas não sabiam ler as palavras, mas faziam a leitura imagética e, ao terem se envolvido com a história, recontaram-na da forma como se apropriaram dela.

O movimento de contação de histórias realizado pelas crianças também aconteceu sem o auxílio do livro. Um destaque no decorrer das vivências foi a participação delas como sujeitos ativos e não apenas passivos (SARMENTO, 2008). As crianças tomavam a iniciativa, narravam e usavam os adereços incrementando a história com muita criatividade e expressão. Esse foi um indicativo de que elas compreenderam e se apropriaram da manifestação cultural Congo. Os infantis demonstraram muito interesse em (re)contar e manipular os objetos.

Um encontro em que essa atitude das crianças teve realce foi quando a professora da sala chegou e viu os infantis que manuseavam os barquinhos de papel no oceano (TNT azul utilizado para a contação da história e que estava em cima de uma mesa). Eles faziam as ondas subirem e descerem, conforme balançavam o TNT. A docente se interessou pelo movimento e perguntou o que estava acontecendo. As crianças, em resposta, contaram a história do Congo manipulando o barquinho de papel e o TNT. O fato foi interessante, pois a professora possibilitou que as crianças se manifestassem, demonstrando a compreensão que tiveram e as construções que fizeram a partir da nossa mediação pedagógica. Percebemos que, de alguma forma, afetamos os infantis com nosso movimento e isso foi refletido em suas ações posteriores.

Além da intensa participação das crianças nas histórias, elas também demonstraram muita iniciativa nas brincadeiras, não se contendo a esperar os adultos. Nos momentos brincantes, elas mesmas se organizaram nas propostas, como é possível observar na Figura 29.

Figura 29 – A organização das crianças para a realização da brincadeira



Fonte: acervo da pesquisa.

No mosaico da Figura 29, apresentamos a organização das crianças para a realização da brincadeira. Na foto 1, elas formaram uma fila para pular o elástico. Na foto 2, elas preferiram pular juntas. Na foto 3, registramos o momento em que elas estavam formando a fila, uma delas tentando organizar as outras. Essa forma de disposição não foi orientada por adultos, as próprias crianças se articularam para ora formar filas ora irem juntas.

Na brincadeira de pular corda, era necessário que alguém manipulasse o objeto. Na ocasião em que estávamos batendo a corda para as crianças e precisamos interromper a atividade devido a outra demanda, uma menina teve a iniciativa de bater a corda para as amigas: “Não precisamos perguntar quem queria bater a corda na brincadeira. Em um momento em que nos afastamos, Letícia pegou a corda e começou a manipular para os amigos pularem” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2021). A participação das crianças e o envolvimento fez com que, em diversos momentos, elas tivessem autonomia para realizar as brincadeiras. Buss-Simão (2009, p. 139)

aponta que “[...] a dimensão corporal, sobretudo na infância, se constitui uma dimensão privilegiada por meio da qual as crianças participam da vida social [...]”. Os infantis queriam bater a corda para o amigo e se revezavam entre si, eles se organizaram sem conflitos.

Na Figura 30, na foto da parte superior, é possível visualizar que duas crianças estão batendo a corda para a amiga pular, enquanto outras duas observam e esperam a sua vez de pular e de bater a corda. A foto da parte inferior retrata a brincadeira *Saltando o feijão*, que também foi conduzida pelos infantis. As crianças estão dispostas em semicírculo e uma menina conduz a brincadeira, roda a corda no chão e os amigos não podem deixar que ela os toque. Nas duas fotos, registramos o momento em que os infantis estão pulando.

Figura 30 – A iniciativa das crianças em conduzir a brincadeira



Fonte: acervo da pesquisa.

A brincadeira *Saltando o feijão* é de origem africana, da Nigéria. Como as origens da Lupita Nyong'o, autora do livro *Sulwe*, também são africanas, resolvemos explorar a temática para ampliar o conhecimento das crianças. A intenção era que elas pudessem conhecer outras formas de brincar com a corda com base em outra cultura. É papel do professor enquanto mediador aprofundar o conhecimento dos educandos (NEIRA, 2009). Assim que explicamos a brincadeira, uma menina identificou: “é *reloginho*” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2021), dizendo o nome pelo qual essa brincadeira é conhecida no Brasil.

Em outra ocasião, mas no mesmo sentido de trazer uma brincadeira de outro país, realizamos a brincadeira *Terra-mar*, que também é de um país da África, Moçambique. Além de expandir a cultura para outro continente, essa prática pedagógica despertou nas crianças interesse e participação ativa: “Mariana, uma menina muito ativa em nossos encontros, pediu para dar o comando da brincadeira e foi atendida. Ela falava para onde deviam pular e chamava a atenção de quem errava” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/10/2021).

As crianças são sujeitos sociais ativos (MELLO *et al.*, 2020) que contribuem o tempo todo com suas próprias suas experiências, elas foram responsáveis pela ampliação do conhecimento em muitos momentos de nossos encontros. Ao utilizar um mapa para que os infantis pudessem localizar a África e o Brasil, surgiram muitos comentários. Eles lembraram de alguns países e falaram de lugares onde têm parentes. Essa estratégia permitiu também contribuições para além do previsto, como é possível observar no trecho extraído do diário de campo e no registro da Figura 31.

Ao ver o mapa, a Mariana fez um comentário: *ô tia, meu pai me falou que quando o sol vai embora daqui ele tá indo pra outra cidade*. A partir desse comentário surpreendente, fizemos uma pausa em nosso assunto para explorarmos essa informação que ela nos trouxe. Coincidiu que, atrás do mapa, tinha uma imagem da terra e do sol juntos, representando os movimentos de rotação e a translação. Explicamos para elas sobre o movimento de rotação da terra (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/21).

Figura 31 – Explicando o movimento de rotação da Terra



Fonte: acervo da pesquisa.

Na Figura 31, podemos ver a menina (que fez o comentário sobre o sol) segurando a imagem para explicarmos o movimento de rotação para as crianças. Utilizamos uma bolinha amarela para ajudar na explicação.

O episódio observado no diário de campo e registrado na Figura 31 não estava no planejamento, mas foi um momento ímpar, no qual foram ampliados os conhecimentos das crianças a partir do interesse delas em expandir o assunto. A situação narrada no diário de campo foi propagada por iniciativa dos próprios infantis, que explicaram o dia e a noite para outra turma que se juntou a eles mais tarde.

Edwards (2016, p. 153) aponta que “o papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da coconstrução do conhecimento pela criança”. Essa ação com as crianças só foi possível ao ouvir e valorizar as falas infantis. A partir do interesse da criança, do que uma menina trouxe, houve a ampliação dos conhecimentos. O papel do professor é estimular, mediar esse conhecimento delas. Esse episódio demarca as conexões que os infantis fazem a partir do que é tematizado.

Em nossas propostas, apesar de toda liberdade e possibilidades para que as crianças criem e tenham autonomia, também trabalhamos com a ampliação do conhecimento. Um exemplo surgiu ao trabalharmos o teatro com as crianças. Em vários momentos, quando perguntamos o que é teatro, elas apresentaram uma compreensão bem restrita e nós trouxemos outros elementos, outras possibilidades para ampliar o conhecimento (EDWARDS, 2016; NEIRA, 2009). Uma das respostas para a pergunta foi muito interessante. Uma menina respondeu: *Tem que usar a imaginação*.

A menina tocou num ponto muito importante: o teatro e as histórias podem favorecer a fantasia e a imaginação. Nesse sentido, apontamos a importância da brincadeira de faz de conta para o processo de desenvolvimento infantil: a capacidade de representar simbolicamente a realidade ao se apropriar criativamente do mundo do adulto (CORSARO, 2011) e representar papéis nos quais é interpretado o outro, adotando para isso diversos comportamentos (VIGOTSKI, 2007). De acordo com Mello, Scottá e Marchiori (2021, p. 3), “essas manifestações lúdicas potencializam os processos de apropriação e de ressignificação cultural por parte das crianças, permitindo que elas construam conhecimentos em suas experiências brincantes por meio de sua cultura de pares”.

A utilização de fantoches se mostrou muito profícua para potencializar as agências infantis.

Esse foi mais um recurso que expressou a criação dos infantis e que também não estava de antemão programado. Ao apresentar para as crianças alguns elementos do teatro como máscara e fantoche, elas quiseram explorar os materiais. Alguns representaram com a máscara e outros com o fantoche. A partir do interesse dos infantis, eles começaram a interagir com o boneco e com os colegas, vendo a possibilidade para começar a brincar.

Uma criança pediu para manusear o brinquedo e depois os amigos também quiseram. Ao manipular o objeto, os infantis se escondiam atrás de mesas e cadeiras e trocavam a voz. O se esconder partiu das próprias crianças, o trocar a voz pode ter sido induzido por nós, pois, ao apresentarmos a girafa (o fantoche que levamos), afinamos a voz. Segundo Pereira (2014, p. 12), “ao perceberem o professor alterando sua imagem, sua voz, seu corpo, as crianças passam a explorar também seus corpos e vozes e a vivenciar de forma mais intensa e consciente os papéis propostos no Drama”. As crianças observaram o nosso comportamento e tentaram reproduzir. No excerto extraído do diário de campo (23/08/2021), são demonstradas a ação e a criação das crianças com o fantoche.

Primeiro foi o Douglas, que abaixou, escondendo-se atrás da cadeira, e começou a conversar com as crianças como se fosse a girafa (para isso, trocou a voz). Elas respondiam como se estivessem falando com a girafa. Inclusive, o menino deu nome à girafa: *meu nome é girafinha*. Perguntou se as crianças tinham escovado os dentes, conversou com as elas e disse a um amigo: *você tem que obedecer e usar a máscara, porque se você não usar vai pegar coronavírus e vai morrer* (DIÁRIO DE CAMPO, 23/08/2021).

As crianças conversavam com a girafa manipulada pelo menino, iniciando, assim, uma brincadeira de faz de conta. Os diálogos estabelecidos demonstraram como elas interpretavam o que assimilavam do mundo dos adultos. A partir da interação com seus pares, as crianças produzem cultura e constroem enredos e brincadeiras. Dar visibilidade a essas criações autorais dos infantis é produtivo para que eles se constituam como produtores de cultura, estabelecendo entre si a cultura de pares. Segundo Corsaro (2002, p. 214),

[...] a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta.

O menino, ao questionar se os amigos escovaram os dentes, demonstra uma preocupação típica do mundo dos adultos com as crianças, zelo esse que é compartilhado pelas famílias e pelo CMEI. Tal cuidado também é visível quando esse menino fala do uso da máscara para evitar o vírus causador da Covid-19. Ao reproduzir essas conversas, percebemos como elas estão atentas ao que está acontecendo. Dessa forma, “aqui, as crianças inspiram-se nas suas próprias experiências e concepções do mundo adulto, alargando a rotina da cultura de pares” (CORSARO, 2002, p. 120). Os infantis trazem fatos presentes do cotidiano, o coronavírus e o comportamento, e eles são ressignificados, reapropriados e reelaborados pelas crianças. Mello, Scottá e Marchiori (2021, p. 15) apontam que “é na brincadeira de faz de conta que a reprodução interpretativa encontra o seu maior espaço de expressão”.

Um fato interessante sobre o fantoche foi que, nas outras turmas do rodízio, o interesse e a iniciativa em manipulá-lo também aconteceu. O material favoreceu o faz de conta. As crianças não ficaram restritas a interagir com seus amigos, elas interagiram com outros adultos que estavam na sala e com mochilas de personagens, como registrado na Figura 32.

Figura 32 – Manipulando o fantoche



Fonte: acervo da pesquisa.

No mosaico da Figura 32, observamos algumas interações realizadas com o fantoche da girafa. Na foto 1, as crianças interagem com o objeto. O menino atrás da cadeira manipula a girafa e conversa com as outras crianças, que, atentas, interagem com a girafa/menino. Essa fotografia

foi realizada no momento em que o menino conversava com as crianças sobre o coronavírus. Na foto 2, outro menino estabelece um diálogo entre a girafa e um desenho de dinossauro de uma mochila que estava pendurada. Na foto 3, as crianças se aproximam do objeto para interagir, tocando nele. Na foto 4, um menino está manuseando a girafa atrás de uma caixa, as crianças tinham dito que, para fazer teatro, era preciso se esconder atrás de uma caixa e foram atendidas.

Uma das turmas foi além ao sugerir que o nosso teatro fosse com o fantoche. Uma das dificuldades com o formato de rodízio das turmas é planejar e não conseguir realizar a prática delineada devido à quantidade muito pequena de crianças, mais uma vez demarcando como a pandemia da Covid-19 afetou os planejamentos. Para que fizéssemos a dramatização, imaginávamos que precisaríamos de mais crianças, visto que tínhamos apenas três meninos presentes, mas, ao perguntar às crianças como poderíamos fazer um teatro da história, elas apontaram o caminho:

Eles mais que depressa disseram: *precisamos colocar uma caixa de papelão em cima da mesa*. Rapidamente pegamos uma caixa de papelão (havia uma caixa de papelão na sala) e a colocamos em cima da mesa. O Igor pegou o fantoche e começou a falar atrás da caixa. João falava que ele tinha que se esconder. Igor se escondeu. Depois foi a vez do João (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/2021).

Esse excerto demonstra o quanto é importante escutar as crianças e valorizar suas opiniões. Elas apontaram como poderíamos fazer o teatro e assim o fizemos. Os infantis começaram a manipular o objeto e a interagir com os amigos. A foto 4 do mosaico da Figura 32 retrata esse momento em que estão fazendo o teatro de fantoches, como eles mesmos sugeriram.

O teatro da história *Sulwe* não foi realizado nesse dia como foi planejado, mas não deixamos de trabalhar com a dramatização. Acolhemos a sugestão das crianças e encenamos com o fantoche. Mais uma vez demarcamos a importância de ouvir as vozes das crianças (MELLO *et al.*, 2020), que reinterpretem e constroem cultura (CORSARO, 2011).

João é um menino que tem paralisia cerebral que causou deficiência motora, esse fato não foi motivo para que ele deixasse de participar das mediações pedagógicas. Muito pelo contrário, sua força de vontade e determinação faziam com que ele se empenhasse muito nas propostas e participasse com entusiasmo e empolgação. Para que ele pudesse ficar escondido atrás da mesa

de forma mais confortável, colocamos uma cadeira para que ele sentasse. A todo tempo, estávamos atentos para garantir a inclusão de todas as crianças nas vivências desenvolvidas.

Por sua vez, Gisele, mais uma vez, não se interessou pela brincadeira. Ao “[...] mostrarmos a girafa, ela não quis pegar. Tentamos interagir com ela falando, mas a menina não quis. Pedi para ela me olhar, abracei e falei para ela pegar a girafa para ver. Ela pegou, mordeu a girafa e jogou para mim (professora pesquisadora)” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/08/2021).

Chamamos atenção para falar em infâncias e não apenas infância, considerando os diferentes sujeitos crianças que a compõem, considerando sua diversidade. A Sociologia da Infância preocupa-se com a infância em sua construção social como categoria geracional. Ao mesmo tempo que as crianças têm as semelhanças que as unem e que as identificam como uma categorial geracional, é preciso considerar as suas diferenças particulares e os diferentes contextos sociais em que elas convivem. Segundo Sarmiento (2005, p. 370), “as condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional. [...] Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças”. Nesse sentido, o docente deve estar atento para respeitar cada uma em sua singularidade.

A questão de gênero foi outra vertente que extraímos do fato ocorrido. Em um dos encontros sobre teatro no qual tínhamos presentes apenas três crianças, houve uma restrição sobre como realizá-lo somente com meninos. No momento da vivência, não conseguimos perceber as possibilidades e as crianças foram fundamentais para o desenvolvimento da proposta. Depois, refletindo sobre o ocorrido, percebemos que poderíamos transformar os personagens em masculinos ao invés de nos limitar a fazer apenas femininos, assim como no momento do teatro quando tínhamos meninos e meninas não nos importamos em Dia, Noite e Estrela serem interpretadas por meninos, eles se manifestaram para serem os personagens. Essa mesma questão de gênero já havia se apresentado em outros momentos.

Outra ocasião em que essa questão de gênero se apresentou foi quando “uma criança sugeriu que o Carlos fosse a *Sulwe* e disse que ele era da cor da personagem. Ele logo balançou o dedo indicador em negativa” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2021). Percebemos que sua recusa não foi devida ao tom da pele, mas, sim, ao gênero. Nós nem tínhamos cogitado um menino para o papel da personagem central da história, que é uma menina. Se fosse o caso, transformaríamos o personagem central em menino. Situação parecida ocorreu quando “Nicolas pediu para ser Noite. Ele seria o irmão de Dia e não irmã, como na história, mas ele mudou de ideia e quis ser o amigo” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2021).

A partir das indagações e dos diálogos, vão surgindo ações educativas importantes. Em um dos dias em que brincamos com o *skate*, um menino se manifestou dizendo *é coisa de menino* e que *os meninos gostam de aventuras radicais*. Uma menina imediatamente discordou do colega e se pronunciou dizendo que também gosta de aventura radical. O professor de Arte interveio na situação, conversando com as crianças. Vianna e Finco (2009, p. 273) salientam que “os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções”. O episódio demonstra que, desde criança, já se tem o imaginário de que existem brincadeiras/esportes que são diferentes para meninos e meninas. Ainda de acordo com as autoras,

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o que é definido como pertinente a um modelo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade (VIANNA; FINCO, 2009, p. 279).

Ou seja, com a fala do menino, podemos inferir que ele tinha a ideia do que é desejável para meninos e meninas. Nós como professores não podemos deixar que isso se ratifique e que impeça as crianças, meninos e meninas, de vivenciarem diversas experiências. Segundo Vianna e Finco (2009, p. 273),

As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências.

Ou seja, as meninas não poderiam gostar de aventuras radicais por serem meninas. Ao contrário da professora participante da pesquisa de Vianna e Finco (2009, p. 278), para quem “[...] não existe uma intencionalidade de propiciar a todos as mesmas oportunidades de acesso às várias dimensões da cultura infantil”, nosso propósito é que todas as crianças tenham a possibilidade de explorar as experiências corporais provenientes das brincadeiras, sem distinção de gênero ou raça e com a inclusão dos infantis com necessidades especiais. No momento de experimentar o brinquedo, as meninas tiveram a iniciativa e vivenciaram essa experiência logo no primeiro momento, depois foram os meninos.

Os encontros em que trabalhamos com a dramatização também foram marcados pela criação e imaginação dos infantis. Uma de nossas propostas foi solicitar às famílias algo que remetesse ao teatro, essa foi uma estratégia para aproximar os núcleos familiares de nossas ações. Apesar da baixa participação, algumas crianças levaram fantasias, máscaras e desenhos. Aos que levaram fantasias e máscaras, pedimos para que se vestissem, na intenção de tirar foto delas para compor o cartaz que confeccionaríamos em outro momento para sistematizar o nosso trabalho.

Um dos meninos levou a fantasia de Homem-Aranha. Ao ser fotografado fantasiado, ele fazia poses como se fosse o personagem, iguais aos movimentos das histórias infantis. Barbosa (2018, p. 141) aborda que a mídia, com destaque para a televisão e os desenhos animados, “[...] ganham destaque como um suporte para a brincadeira, com a interação e a personificação de personagens, conduzindo a sua imaginação para cenários e contextos que as crianças desejam, como imaginar ser um personagem de desenho animado [...]”. O menino estava interpretando o herói e o representava de acordo com o que ele conhecia. Não foi necessário sugerir que ele fizesse pose para as fotos, a iniciativa foi independente.

Uma menina foi além e levou uma fantasia de vampira, interpretando a personagem. Os colegas entraram na brincadeira. Dessa interação surgiu uma nova brincadeira, que foi conduzida por uma atitude autoral das crianças. Ao adentrar na sala fantasiada, a menina incorporou a personagem e foi abordando os amigos um a um. Ela se comportou de forma a interpretar a personagem, trazendo consigo o seu entendimento de como representar. Eles gostaram e embarcaram no mundo do faz de conta criado pela menina. Essa interação entre eles foi transformada em um *pique pega* da vampira. Foi um momento de criação e de expressão deles, uma brincadeira criada e conduzida pelas crianças que denota suas agências e sua capacidade de pensar e agir sobre si. A menina não apenas reproduziu, ela criou.

Segundo Corsaro (2002, p. 118), as crianças “[...] se apropriam de certos elementos da cultura adulta [...]”. Elas não apenas recebem uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que produzem a partir das suas próprias práticas. Na Figura 33, podemos observar como a menina abordou os amigos e como teve início a brincadeira.

Figura 33 – Pique vampiro



Fonte: acervo da pesquisa.

A menina, ao se caracterizar como vampira, entrou na sala representando a personagem. Na sequência das fotos da Figura 33, é possível perceber como ela aborda as outras crianças e como os colegas respondem à brincadeira. Ela adentrou no espaço interagindo com os demais infantis, tentando assustá-los. As outras crianças, por sua vez, não ficaram estáticas, corresponderam à brincadeira e *fugiam* da vampira.

A partir do que conhecia sobre a personagem, ela criou, indo ao encontro com o que aborda Barbosa (2018, p. 103) ao apontar a influência da mídia para as crianças:

[...] quando a criança traz para a sua realidade elementos brincantes midiáticos, ela não se restringe às representações simbólicas sem significância, transpondo o que ela vê para o campo da brincadeira. Pelo contrário, é uma maneira dela sair da posição de observador para protagonista da brincadeira, evidenciando a impregnação cultural, contudo, revestida de possibilidades.

Ao fazer as mediações e na tentativa de ampliar as possibilidades, nós demos *asas* às inventividades infantis. Entretanto, isso não significa um *laissez-faire* educacional (faça o que

quiser). Esse evento não aconteceu de maneira aleatória, está conectado com a temática do teatro desenvolvida em nossos encontros, em que interpretamos personagens e, a partir das histórias, construímos as brincadeiras. Nesse contexto, foram surgindo práticas autorais que não estavam planejadas, mas foram valorizadas e reconhecidas.

Potencializar o protagonismo da criança não significa a omissão do docente (SCOTTÁ *et al.*, 2020), muito pelo contrário, o adulto está ali para fomentar essa participação ativa dos infantis. Com as práticas cotidianas, as crianças reinventam, reinterpretam, sugerem e ressignificam as experiências. O professor precisa estar atento e não ignorar os indícios que elas apresentam. Essas autorias infantis tornam-se molas propulsoras para pistas de ações a serem planejadas para próximas vivências. Dessa forma, evidencia-se a necessidade da escuta sensível e do olhar atento ao que as crianças falam e fazem e de considerar as produções culturais delas, a maneira como elas vão reinterpretando. Episódios como esse, nos quais é estabelecida uma relação dialógica, são marcados por um protagonismo compartilhado entre professora e crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2015).

Em muitos momentos, as crianças apontaram suas opiniões sobre os encaminhamentos das propostas, solicitando brincadeiras, teatro, fornecendo indicações de seus interesses e do que lhes fazia sentido. Por exemplo, em um encontro planejado para realizar brincadeiras representadas no livro, as crianças pediram para fazer teatro. Nós, em uma atitude de respeito à vontade das crianças, aceitamos: “o planejado para hoje era continuar com a história da *Sulwe* e trabalhar com as brincadeiras presentes na história – pular corda e elástico. Mas as crianças pediram para ser os personagens da história e para fazermos o teatro” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2021). Assim, fomos na direção da metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo com as crianças, pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2007), na qual os sujeitos participantes da pesquisa nos dão as pistas para o encaminhamento das atividades.

Segundo Scottá *et al.* (2020, p. 6),

[...] o professor que se coloca em uma posição de escuta sensível frente às linguagens manifestadas pelas crianças, se destaca como um parceiro que potencializa a interação entre os pares, exercendo um papel democrático, não autoritário, na medida em que possibilita às crianças expressem seus desejos e interesses por meio dos jogos e brincadeiras nas aulas.

A dramatização foi uma potencialidade para o protagonismo compartilhado entre adultos e

crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2015). Concordamos que “[...] as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios [sic], da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373). A todo tempo perguntávamos às crianças suas opiniões e sugestões, elas iam contribuindo e construindo junto, participando efetivamente das experiências.

Outro momento em que os infantis tiveram suas opiniões consideradas e participaram ativamente na busca de solução para os desafios propostos foi em um encontro no qual trabalhamos com a dramatização da história do Congo capixaba. Ao nos organizarmos para realizar o teatro da história, perguntamos a eles como nós poderíamos iniciar essa prática. Eles responderam: *entrando no navio*. Por meio das interações entre crianças e adultos e crianças e crianças (seus pares), elas vão construindo seus mundos de vida. Por meio dessas relações, os infantis se apropriam, ressignificam e reinterpretam as culturas e produzem nova cultura. As crianças são compreendidas como atores sociais que atuam ativamente nos seus processos de aprendizagem e socialização, exercendo suas agências e protagonismo (SARMENTO, 2008).

A sugestão das crianças impactou nos desdobramentos da proposta. Nós estávamos apenas com os barquinhos de papel, então tivemos a ideia de pegar um barco grande para favorecer o momento e atender à proposta dos infantis. Ao levar o objeto para a brincadeira, a intenção foi torná-la mais atrativa para eles. A Figura 34 demonstra a dramatização do Congo com a utilização de elementos, como o barco grande, TNT, mastro, figurino e casacas.

Figura 34 – Dramatizando o Congo



Fonte: acervo da pesquisa.

No mosaico de fotografias Figura 34, representamos quatro cenas da história do Congo. Na foto 1, iniciamos a contação com as crianças no navio (como não foi possível entrar de fato na estrutura que utilizamos como navio, elas ficaram atrás para simbolizar que estavam dentro), retratando a parte da história que os africanos são forçados a vir para o Brasil. O TNT azul simboliza o oceano Atlântico. A foto 2 expressa o momento em que o navio vira e o mastro se desprende. As crianças se agarram ao mastro do navio Palermo que “flutua” no mar (de TNT que está no chão da sala) numa tentativa de chegarem à terra firme. O Na foto 3, as crianças estão representando a cena em que chegam à praia e carregam o mastro. Por fim, a foto 4 corresponde à comemoração por estarem salvos e em terra, para isso realizam uma festa (o Congo), com sua música, instrumentos (casacas) e dança.

Enquanto narrávamos a história, as crianças dramatizavam com falas e expressões corporais. Na cena em que “entram” no navio (ficam atrás dele, pois a estrutura não comportava que as crianças entrassem), elas diziam *não quero ir para o Brasil e quero minha mãe*, fazendo expressão de tristes. Os infantis ficaram envolvidos e ativos no desenvolvimento da experiência. Pudemos observar o engajamento deles na brincadeira, o que nos faz inferir que a proposta foi significativa. Concordamos com Pereira (2015, p. 245) ao salientar que, no teatro, “[...] a questão corporal pode ser acentuada porque ele permite a criação de um tempo e espaço nos quais a criança, imersa em um ambiente de brincadeira e ficcionalidade, pode explorar seu corpo de forma prazerosa e criativa”.

Nas mediações pedagógicas, assim como defendem Scottá *et al.* (2020, p.7), “consideramos relevante que o professor estimule as crianças em suas aulas a agirem e solucionarem problemas e questionamentos por si mesmos, com base na sua condição de poder fazer e em suas experiências”. Assim, elas eram convidadas a manifestarem seu protagonismo.

Outro desafio que surgiu no decorrer dessa proposta foi a cena em que os africanos se apoiam no mastro para chegar à praia, pois nem todas as crianças conseguiam colocar a mão no mastro. De forma a valorizá-las, perguntamos como poderíamos solucionar isso. Uma menina respondeu *é só segurar no amigo*, nós concordamos. As crianças sorriram e colocaram as mãos nos colegas.

Em outro momento, na proposta com a história *Este é o meu cabelo*, a interação não foi diferente. Da mesma forma que pedimos sugestões às crianças anteriormente, fizemos novamente. Os diálogos estabelecidos potencializam as experiências e o interesse delas.

Iniciamos perguntando às crianças: *como que a gente pode fazer um teatro dessa história?*. Ingrid sugeriu: *a gente pode fazer um teatro sobre nossos cabelos*.

Ao conversar com as crianças sobre como fazer teatro com essa história, Eliana sugeriu: *é só a gente dizer esse é o nosso cabelo*, remetendo à frase repetida nas cenas do livro e ao seu título. Combinamos, então, que cada um iria falar como gosta de usar o cabelo, seguido de *este é o meu cabelo* e depois desfilar. Assim, combinamos e fizemos um desfile para que os infantis pudessem mostrar para todos do CMEI como gostam de usar o cabelo.

A coconstrução das propostas foi uma marca em nossos encontros, configurando uma participação ativa em que, ao mesmo tempo, é possível questionar e expor ideias (SARMENTO, 2008). Já exemplificamos como, no decorrer do processo, as crianças tiveram suas vozes e ideias valorizadas ao desenvolvermos brincadeiras, o que fez com que o curso do planejamento fosse alterado. Nas propostas de dramatização, também podemos observar a participação ativa delas, que quiseram alterar o enredo.

Abramovich (1989, p. 17) aponta que ler uma história para crianças

É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas...

Em um dos encontros em que brincamos de dramatizar a história *Sulwe*, as crianças, ao se deparem com o conflito da personagem, não se mostraram à parte. Podemos perceber isso na passagem em que, no teatro, elas buscaram solução, identificando-se com a protagonista. As crianças *entraram* na ficção e buscaram resolver os conflitos dela. No trecho em que Noite é maltratada pelas pessoas e vai embora, Mariana, que interpretava Dia, pede à professora para acrescentar na história que sua personagem também estava sendo maltratada. Elas puderam ver como é se sentir mal e Mariana parecia querer resolver esse conflito. A passagem está narrada a seguir.

Na cena em que Dia sai à procura de Noite, não precisamos falar nada. A Mariana (Dia) foi atrás da Iris (Noite), que estava do lado de fora da sala, e falou *volta, Noite*.

Elas voltaram para o centro da sala onde estavam acontecendo as cenas. Mariana interrompeu nosso teatro pedindo que modificássemos a história: *tia, vamos colocar mais partes na história?*. Fernanda: *como assim?*. Mariana respondeu: *aumentar a história*. Fernanda retrucou: *como? No que você está pensando?*. Mariana: *das pessoas falarem mal do sol também*. Então acrescentamos essa nova parte sugerida por Mariana na história (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2021).

A ideia proposta pela menina de modificar/acrescentar a história demonstra que as crianças não são passivas e apenas reproduzem, mas que, a partir do que é sugerido, elas criam (SARMENTO, 2003). Foi importante também para as crianças perceberem que suas vozes são valorizadas.

Em relação à temática, precisamos combater todo tipo de violência. De acordo com Finco e Oliveira (2011), essas situações podem influenciar de forma negativa na construção das identidades da criança negra.

As pesquisas sobre relações raciais que abordaram a questão da criança negra no espaço escolar em sua grande maioria apresentam-na com problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e muitas vezes nociva para os que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 63).

A nossa surpresa com tal sugestão foi tão grande que, focando no protagonismo das crianças, na criação delas, não nos atentamos para que, da mesma forma que não devemos maltratar uma pessoa por ser negra, não podemos maltratar outra por ser branca.

Permitir que essa ação fosse realizada, mesmo que quem seria maltratada fosse a pessoa que deu a sugestão, não foi o encaminhamento mais adequado para resolver a questão. Devemos combater qualquer tipo de violência. Ao refletirmos sobre o que aconteceu, compreendemos que essa é uma atitude negativa e que deveria ter sido problematizada a partir do que a criança falou.

A dramatização foi se ampliando de nossas vivências em sala para todo o CMEI, tomando proporções maiores do que as esperadas. As crianças tiveram a iniciativa de querer apresentar a encenação no palco da unidade e convidar todos para as assistirem.

Ao propor às crianças brincar de teatro, questionamos sobre o que precisávamos. Thais logo respondeu: *uma cortina*. Explicamos que a cortina, na verdade, chama-se

coxia e perguntamos se poderíamos fingir que tinha uma ali e elas concordaram. Perguntamos o que mais precisávamos. Thais respondeu: *um palco*. Mais uma vez, indagamos: *a gente pode fingir que tem e delimitar no chão o espaço do palco?*. Mas uma criança teve uma ideia: *tia, vamos no palco?*. Explicamos que, primeiro, precisávamos fazer dentro da sala, pois era preciso ensaiar⁵¹. Thais concordou e continuou: *tia, precisa de cadeira. Cadeira?*, tentamos entender e ela concluiu: *para as pessoas sentarem para assistir*. Combinamos que as cadeiras da sala seriam a plateia. Quem estivesse sentado nelas estaria na plateia e as crianças concordaram. Continuamos a estimular as crianças: *a gente já tem a história, o que mais a gente precisa?*. Douglas logo respondeu: *da mamãe, do papai, e da irmã* e a Thais completou: *e da Sulwe*. As crianças começaram a se manifestar: *eu posso ser a irmã?*, perguntou Thais. Letícia pediu: *tia, eu posso ser a Sulwe?*. Douglas perguntou: *eu posso ser o pai?*. Nesse momento, o Paulo se levantou da cadeira, aproximou-se e disse: *tia, eu quero ser a estrela* (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2021).

Os personagens foram divididos de acordo com a manifestação e a vontade das crianças. Como tinham mais personagens que crianças, algumas foram mais de um personagem e o professor de Arte também participou como personagem a convite delas. Realizamos a dramatização em sala e, para nossa surpresa, os infantis não esqueceram de fazer o teatro no palco. Assim que terminamos na sala, elas expressaram o desejo de apresentar no palco e convidar as outras crianças e professores para assistirem. Essa experiência vai ao encontro do que defende Corsaro (2002, p. 115-116):

[...] crianças pequenas na produção do brincar sociodramático usam simultaneamente (assim como refinam e depois desenvolvem) um largo espectro de competências comunicacionais e discursivas, participam coletivamente em, e aumentam a cultura de pares, apropriam-se de características de, e desenvolvem uma orientação para, a vasta cultura adulta.

As crianças foram em todas as salas e convocaram todas as turmas. Todos se reuniram para prestigiar a apresentação dos Grupos 5. A dramatização foi realizada no palco da unidade de ensino para uma plateia de cerca de 19 pessoas, onze crianças e oito adultos. Enquanto narrávamos, as crianças interpretavam. Alguns falavam, outros a voz saía muito baixinha e outras a gente ajudava com o texto, falando por elas quando necessário. Os infantis faziam as marcações como fizeram na sala. É preciso deixar claro que não ensaiamos para apresentar, fizemos a dramatização como conteúdo da mediação pedagógica e, a partir da vontade das crianças, o trabalho se expandiu para toda o CMEI.

⁵¹ No contexto em questão, o termo ensaiar está utilizado não como ensaio para apresentar para alguém, mas como uma forma de experimentar a ação dramática sem que houvesse interferências externas, visto que o palco fica no refeitório, que é um lugar de trânsito de pessoas.

Realizar essa proposta no palco foi uma surpresa para nós. Todo esse movimento para a apresentação partiu das crianças. Quando encerramos o teatro e a Josi, professora do Grupo 5 Dandara, retornou com as crianças para sala, ela nos disse: *você disse que não fariam apresentação*. Explicamos que isso foi uma iniciativa das crianças, que não imaginávamos que tomaria essa proporção. Essa forma de escutar e atender ao desejo delas é uma maneira de reconhecê-las como sujeitos ativos, criativos e protagonistas de suas experiências.

Essa proposta tomou uma dimensão que não estava prevista, ela surgiu a partir das crianças com suas autorias e criatividade. Os infantis foram sugerindo e criando. De forma autoral, os infantis mobilizaram o CMEI, conduzindo todo o desenvolvimento das atividades. O fato de eles terem essa vivência é uma maneira de se sentirem importantes e algo que pode se tornar uma experiência com muito significado para todos.

As experiências com dramatização decorrentes dos nossos encontros e a motivação das crianças nos levaram a apresentar o nosso teatro do Congo e a realizar um desfile na Festa da Diversidade. Mostramos nossas brincadeiras de dramatizar para todos, vontade compartilhada entre adultos e crianças. O evento envolveu toda a unidade de ensino. Realizamos um desfile baseados no livro *Este é o meu cabelo*, no qual os infantis dos Grupos 5 apresentaram como gostam de usar seu cabelo e desfilaram. Os outros grupos apenas desfilaram. Apresentamos a história do Congo capixaba para todo o CMEI e, em seguida, fizemos uma grande festa sobre essa manifestação cultural, com música, dança e compartilhamento dos instrumentos com todas as crianças.

No teatro do Congo, enquanto algumas crianças não sabiam para onde ir, outra chorava no meio da história porque a amiga bateu. Nesse dia, foram mais crianças do que todas as vezes, inclusive crianças que não haviam participado da dramatização em sala. Elas estavam eufóricas e, embora a maioria soubesse o que era para fazer, distraíam-se ao ver o amigo ao lado fazendo outra coisa.

Nossas expectativas eram de adultos. Como o desenvolvimento da dramatização não ocorreu como esperávamos, isso causou um sentimento de que essa parte do evento não deu certo. Isso é uma amostra de um olhar adultocêntrico (MELLO *et al.*, 2015), que não levou em consideração as produções infantis naquele momento. As crianças tiveram outra compreensão. Percebemos isso no encontro seguinte, em nossa roda de conversa, quando elas disseram que gostaram de ter participado e revelaram o que mais chamou atenção. A fala de um menino se

destacou para nós: *eu amei muito*. A intensidade de sua voz somada às falas das outras crianças nos fez perceber que a experiência foi significativa para elas.

Durante todo o processo de nossas mediações, estabelecemos uma relação dialógica com as crianças e mantivemos uma postura de escuta e de observação, atentando-nos aos indícios que elas nos apresentavam com falas, gestos, ações, olhares e até mesmo silêncios. Além da avaliação processual, entendemos como é importante uma avaliação mais sistematizada. Para isso, nos organizamos em dois movimentos para avaliar nossa proposta junto com as crianças. Utilizamos como instrumento produções orais e imagéticas com os infantis. Uma serviu para investigar a compreensão das crianças sobre teatro e a outra para averiguar como elas avaliam o que desenvolvemos.

O primeiro momento de avaliação de nossa proposta foi a confecção de um cartaz sobre o que é teatro. Para iniciar, perguntamos às crianças: *o que é teatro*. À medida que elas falavam, nós as instigávamos a falar mais e, a partir das respostas, questionávamos como poderíamos confeccionar o produto final. Com base nas falas delas, nós começamos a construção e todos participaram.

Fernanda: O que isso aí?

Douglas: Isso aqui é o negócio da plateia, é pra segurar assim ó (fez gestos com as mãos), elas estão sentadas.

Fernanda: E elas sentam em que?

Douglas: Na cadeira.

Eliana: Tia, também tem pessoas com fantasias.

Criança: as pessoas com fantasia ficam no palco.

Fernanda: Será que vai caber no nosso palco?

Thais: Deixa eu ver a Eliana na foto. Tá bonita.

Fernanda: Como que a gente faz com o nosso palco?

Eliana: Bota pessoas em cima.

Fernanda: Em cima do palco? Vou cortar as fotos ou vocês preferem desenhar?

Crianças: Colar.

Letícia: Tia, posso fazer a cortina.

Fernanda: Pode Letícia, onde fica a cortina?

crianças: Aqui (e apontaram no papel).

Douglas: Tia, aqui são os negócios da cadeira.

Fernanda: Ah, são as cadeiras.

Douglas: É, isso aqui é o apoiador delas.

Fernanda: Que legal. Cadê as pessoas aí?

Douglas: Eu fiz eu e agora vou fazer a Thais e as outras pessoas.

Fernanda: Você fez você, que tal se a Thais a fizesse e cada um fizesse o seu desenho?

Douglas: Thais, vem fazer você (DIÁRIO DE CAMPO, 06/12/2021).

Elas ficaram atentas ao que estávamos fazendo e ao que estava acontecendo, respondiam às questões dos amigos e denunciavam outros: *ô tia, o outro Davi não fez ele não*. Esse foi mais um momento de aprendizado e de socialização em que as crianças se empenharam para fazer o cartaz, discutir sobre os elementos que compõem a linguagem teatral e ainda compartilhar material umas com as outras (lápiz, tesoura, cola). A Sociologia da Infância contempla a criança em sua diversidade, salientamos que o tempo inteiro as crianças com necessidades especiais participaram das atividades e nos preocupamos em possibilitar um planejamento que as contemplasse em suas singularidades.

Para o segundo momento de avaliação, nós nos preocupamos em produzir dois vídeos com fotos e filmagens para resgatar as experiências que realizamos no decorrer do semestre e para que as crianças pudessem ver tudo o que vivenciaram. A intenção de rever as cenas dos nossos encontros era oportunizar que elas rememorassem e significassem o que trabalhamos e externalizassem o que aprenderam. Elas tentavam identificar a si e aos amigos: *olha a Gisele, o Jorge, cadê eu?, eu tô correndo, ali eu, eu, meu irmão, o cabelo está diferente, tia, cadê eu que eu não vi?, faz muito tempo, tia, olha você, essa é a tia Ana com o cabelo solto, tia, quem era aquele?, tia, o fantoche tava falando sozinho?, olha eu, olha o Mateus, Mateus fez direitinho, né?!, eu vi a Thais chorando, olha eu abraçando a Thais*.

Para encerrar o encontro, voltamos às questões: *Galerinha, nós vimos o vídeo. O que vocês acharam das nossas brincadeiras?*

Criança: eu gostei.

Mateus: não, não, eu amei.

Criança: eu adorei.

Fernanda: o que vocês mais gostaram?

Criança: eu gostei da *Sulwe*.

Douglas: eu gostei do teatro.

Fernanda: O que vocês acharam das brincadeiras com as histórias?

Crianças: eu gostei (DIÁRIO DE CAMPO, 13/12/2021).

O momento de avaliação com as crianças foi uma das propostas e uma oportunidade de rememorar e de significar o que elas experienciaram em nossos encontros.

Destacamos que, no decorrer das mediações pedagógicas, as crianças responderam de forma tão positiva ao que foi proposto que muitas vezes não conseguimos avançar no planejado, preocupando-nos mais com o tempo aiónico da experiência do que com o khrónos. Valorizou-se o tempo da criança e do prazer em estar realizando a proposta. Além disso, respeitamos o interesse e a vontade dos infantes: “a brincadeira foi tão produtiva, de modo que as crianças estavam tão envolvidas e se divertindo que foi difícil trocar a atividade e nos estendemos nela” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2021).

Kohan e Fernandes (2020, p. 3) nos convidam a “[...] repensar a experiência temporal propiciada e afirmada nas instituições educacionais”. A forma como conduzimos nossa proposta vai no mesmo sentido que expõe os autores: “[...] torna urgente aos educadores e às educadoras de todas as idades habitar um tempo infantil, um presente curioso, que olha o mundo com estranheza e pergunta, inquieto, por que o mundo é como é e de que outras maneiras ele poderia ser” (KOHAN; FERNANDES, 2020, p. 13).

As mediações pedagógicas permitiram às crianças um tempo/espço de aprendizagem sobre as diversidades culturais, nas quais elas puderam ampliar seu repertório de práticas corporais. Com as propostas, pudemos identificar como os infantes exercitam seu protagonismo, criando e ressignificando o que lhes é proposto. A utilização das histórias e da ludicidade mostrou-se profícua para o desenvolvimento das atividades, uma vez que as crianças inventam mil formas de (re)fazer aquilo que se dispõem a desvendar, transformando em brincadeira.

No entanto, reconhecemos que, em alguns momentos, nossa visão adultocêntrica, que “[...] concebe as crianças apenas pela [sic] suas ausências e incompletudes” (MELLO *et al.* 2015), fez com que não considerássemos o que elas sinalizavam. Um exemplo foi quando uma criança branca propôs pintarmos os rostos e usar máscaras para interpretarmos personagens negros (discutimos essa questão no tópico educação das relações étnico-raciais). Outra questão foi como as crianças perceberam a Festa da Diversidade de maneira distinta em relação a nós adultos. Como a apresentação aconteceu diferentemente do que havíamos planejado, com base em nossas brincadeiras da sala, no primeiro momento tivemos a sensação de que o evento não

foi bom. No entanto, ao conversarmos com as crianças, percebemos o quanto esse trabalho foi significativo e marcante para elas. Em roda de conversa, os infantis verbalizaram o quanto gostaram de ter participado e apontaram os pontos mais relevantes para cada um. Esses episódios ratificam a necessidade de deslocar o olhar do adulto e de valorizar as criações infantis.

Todo esse contexto de reconhecimento e de valorização das agências infantis e das práticas autorais das crianças são tentativas de não as fragmentar. Nesse mesmo sentido, no tópico seguinte, abordamos a importância da articulação curricular para o trabalho com os infantis e como ela aconteceu no decorrer de nossas propostas.

4.4 ARTICULAÇÃO CURRICULAR

O movimento de articulação curricular compreende o diálogo necessário nas ações empreendidas na EI com as diferentes linguagens, áreas do conhecimento e os sujeitos envolvidos no cotidiano das instituições infantis. O que se deve considerar nesse contexto é a centralidade da criança no planejamento. O trabalho deve ser desenvolvido tendo a criança como foco e, a partir dessa concepção, a prática pedagógica deverá ser pautada.

Assim como apontam Mello *et al.* (2018, p. 22), “compreendemos que a integração entre as áreas de conhecimento da EI favorece o trabalho com as crianças”. Zandomínegue (2018, p. 164) aponta a importância do trabalho pedagógico articulado e salienta que tal método “[...] favorece a troca de experiências, de saberes, de valores distintos, num contexto de interação mútua”.

O projeto institucional torna-se uma possibilidade importante para que as práticas pedagógicas dialoguem, pois “quando produzido de maneira coletiva, esse projeto facilita a integração entre os saberes [...]” (MELLO *et al.*, 2018, p. 24). Além disso, é essencial o papel do profissional em função de assessoramento pedagógico para socializar e aproximar as propostas, principalmente quando os horários de planejamentos coletivos são escassos.

A articulação do “[...] trabalho didático-pedagógico com crianças pequenas, [sic] precisa envolver a participação de todos os sujeitos do processo, considerando as diversas linguagens

e o sentido real das atividades para as crianças (MELLO *et al.*, 2018, p. 22). Apesar de a articulação curricular em nosso entendimento abarcar as diferentes linguagens (corporal, teatral, musical, oral, plástica) necessárias ao contexto da EI, não nos restringimos a tratá-las em um tópico específico, trabalhando com elas nos três tópicos de análise (protagonismo infantil, articulação curricular e ERER), pois constituem a base de nossa prática pedagógica com as brincadeiras historiadas.

A orientação curricular que norteia as práticas do município serrano aponta que o trabalho com as crianças seja desenvolvido “a partir da premissa da possibilidade de diálogo entre os diferentes campos de saberes [...]” (SERRA, 2008, p. 65), levando-se em consideração as contribuições de cada área que atua na Educação Infantil, no intuito de alcançar a formação integral do educando. Em nosso estudo, esse movimento de diálogo e de articulação aconteceu tanto por um currículo previsto como pelo currículo vivido, partindo de adultos, das crianças e com a participação da família. Vale ressaltar que essa relação dialógica, entre o projeto de EF e os outros professores, foi uma conquista que se deu no decorrer dos encontros, não sendo algo dado *a priori*.

Para iniciar as mediações pedagógicas, buscamos estabelecer parcerias por meio de conversas com a pedagoga e os professores. Nesse sentido, concordamos com Sayão (2002, p. 65), que defende que as práticas pedagógicas “[...] precisam ser socializadas, debatidas e sistematizadas para que possamos, cada vez mais, dar visibilidade à pedagogia da educação infantil como algo que se diferencia do modelo escolar tradicional”. Já mencionamos como foram as investidas para um trabalho em conjunto no CMEI: a princípio, a pedagoga e uma professora se manifestaram positivamente. A primeira incluiu, no planejamento das ações para o ano de 2021, o Dia da Consciência Negra e nos sugeriu um livro infantil sobre a temática. Já a docente, que além da formação em pedagogia é formada em Arte, interessou-se pelo tema e, no decorrer do processo, contribuiu realizando propostas sobre o assunto. No trecho extraído do diário de campo (05/07/2021), apresentamos a primeira sugestão dela para o trabalho com a ERER.

Após uma conversa com a professora do Grupo 4, antes que sugeríssemos para a equipe, ela propôs aos docentes da pré-escola (Grupo 4 e Grupo 5), no grupo de *WhatsApp*, o desenvolvimento de um trabalho voltado para as relações étnico-raciais. Nesse ano, devido a todas as circunstâncias, o trabalho foi dividido entre creche e pré-escola. Nos manifestamos dizendo que essa também era nossa sugestão e o professor João se expressou positivamente (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2021).

Esse trecho do diário de campo nos dá pistas de que as pessoas concordaram com a relevância da temática e compreenderam a necessidade de sistematizar um trabalho sobre o tema. No entanto, as professoras do Grupo 5 não se pronunciaram. Em uma conversa com a professora do Grupo 5 Dandara, ela disse para esperarmos, porque em novembro trabalharíamos com o referido assunto devido ao Dia da Consciência Negra. Discutiremos essa problemática em relação ao trabalho com datas comemorativas no tópico seguinte.

Na maioria das vezes, a relação de integração entre os professores aconteceu durante o processo de desenvolvimento das atividades, em que sempre buscávamos envolver os diferentes sujeitos. Primeiro, nós convidamos o professor de Arte para realizarmos a brincadeira juntos e ele aceitou o convite. Em outra oportunidade, ele teve a iniciativa de se juntar a nós.

Estávamos no corredor brincando de passear na estrela quando o professor João, que estava com o Grupo 5 Carolina de Jesus, perguntou: *tia Fernanda, a gente pode brincar com vocês?. Claro que sim*, respondi. Olhei para as crianças do Grupo 5 Dandara e disse: *Turma, vamos falar para os coleguinhas o que estamos fazendo?!. Criança: É o skate estrela*. As crianças do Grupo 5 Carolina de Jesus passaram a participar da brincadeira (DIÁRIO DE CAMPO, 09/08/2021).

Esse excerto do diário de campo evidencia que essa ação não havia sido combinada anteriormente, mas as crianças demonstraram muito interesse em participar, tanto a turma que estava com o professor de Arte quanto o grupo que já estava na EF, que gostou da presença dos amiguinhos na brincadeira.

No começo das mediações pedagógicas, tínhamos a previsão de aproximadamente seis encontros com cada grupo do rodízio, uma vez que as turmas estavam divididas em três grupos de crianças. Ao respeitar o tempo e as agências dos infantis para realizar as propostas, o tempo dos nossos encontros não estava sendo suficiente para o tanto que eles rendiam. O tempo khrónos, cronológico do tempo do encontro, sobressaía-se sobre o tempo aion, “[...] tempo da experiência educativa enquanto tal, do perguntar, do querer saber, do amar pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo...” (KOHAN, 2020, p. 7).

A partir dessa constatação do tempo da vivência somado à potência que é o diálogo com outros sujeitos e aliado à necessidade da EI em realizar uma articulação entre os diferentes conhecimentos, estabelecemos uma parceria entre a EF e a Arte. A articulação aconteceu de forma planejada, o professor se mostrou disponível para a parceria, o que resultou em vários

encontros com as turmas juntas. Além de estabelecer articulação entre as áreas de conhecimento, também houve possibilidade de aumentar o tempo com as crianças.

Desenvolver as propostas com o professor de Arte marca uma interação, superando a visão fragmentada dos conhecimentos. Segundo Ayoub (2001, p. 56), “[...] a presença de profissionais ‘especialistas’ no contexto da educação infantil pode constituir-se numa rica possibilidade para o desenvolvimento de trabalhos em parceria nesse nível de ensino”. O docente foi transformado em personagens da história nos momentos de dramatização e participou das brincadeiras de sombra, elástico e corda, pulando e manipulando os brinquedos. Além disso, ele tocou e auxiliou na confecção de instrumentos musicais, ensinou a construir barquinhos de papel e ajudou na reconstrução do barco grande. Nas mediações, o educador sempre participava das brincadeiras, o que favorecia a interação das crianças.

De acordo com Mello *et al.* (2018, p. 20), “[...] as ações pedagógicas de professores de EF na EI precisa [sic] considerar as diferentes linguagens que, nas crianças, se externam pela oralidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade e pelo brincar”. Por meio da parceria com o professor de Arte, desenvolvemos muitas ações e mobilizamos diferentes linguagens.

Na mesma direção de aumentar nosso tempo com as crianças, ao comentar com as professoras dos Grupos 5 sobre a questão, elas ofereceram o horário delas com os infantis para que o nosso se estendesse. Para além dos horários de planejamento em dois momentos em que, na sequência da turma do Grupo 5 (horário da Educação Física), estaríamos com a turma do Grupo 3, continuamos com o Grupo 5. Na primeira vez, não havia nenhuma criança no Grupo 3 e, na segunda vez, apenas uma estava presente, reflexo do quanto o rodízio das turmas influenciou na frequência dos educandos.

No dia em que havia apenas uma menina de três anos na sala do Grupo 3, fizemos um intercâmbio das turmas e a levamos para participar das brincadeiras com as crianças de 5 anos. Ela foi bem acolhida pelas crianças maiores e participou da proposta junto com elas. Esse foi um momento potente de socialização entre os infantis. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 37) aponta que, nas interações e brincadeiras, “[...] as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”.

No mesmo sentido, houve outro momento de integração com turmas de diferentes idades, proposto pelo professor de Arte. Em um desses encontros, no qual estávamos com o Grupo 4,

o professor João sugeriu juntá-lo com o Grupo 5 Dandara, turma que ele estava, devido a uma troca de horários específica. Considerando a potência desse encontro, a interação e a troca que puderam ser estabelecidas entre as crianças de diferentes idades, unimo-nos na sala do Grupo 4 para realizarmos as brincadeiras da história *Sulwe*.

Para introduzir a proposta, mostramos a imagem das brincadeiras no livro para que as crianças as identificassem: “pedi às crianças do Grupo 5 para que não falassem quais eram as brincadeiras, mas, como ninguém do Grupo 4 sabia a resposta, o Grupo 5 ajudou” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2021), demarcando assim o início da interação entre as turmas. Esses momentos de interações entre crianças de diferentes idades são favoráveis para os processos de aprendizagem dos infantis. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), conviver e brincar com outras crianças e adultos são direitos de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil.

Outra parceria que muito contribuiu com a nossa dinâmica e participação das crianças foi aquela que estabelecemos com a professora de Educação Especial. Trabalhamos em conjunto para realizar a inclusão e concretizar as experiências para as crianças público alvo da educação especial.

Com a menina autista, que precisava de mais direcionamento, a docente tentava trazê-la para mais próximo das experiências, segurava na mão, fazia junto, ajudava a realizar os movimentos, proporcionando momentos de experiências e de descobertas para a menina. Já para o menino que tem deficiência motora nas pernas, as formas de intervenção resumiam-se a ajudá-lo em sua locomoção, dando-lhe a mão. Ele gostava de ser independente e, sempre que podia, esquivava-se de ajudas. No excerto extraído do diário de campo, podemos observar uma ação em conjunto entre nós e a professora de Educação Especial a fim de potencializar a participação da menina.

Nessa brincadeira, a Gisele também participou. Pudemos ver a relação interdisciplinar estabelecida entre a EF e a Educação Especial. Ana (professora de Educação Especial) pulava segurando e fazendo a Gisele pular junto com ela, levantava a Gisele pelo braço e ela parecia gostar. Nós tentamos uma forma diferente, segurar a mão dela para que ela pulasse, mas ela não pulava, apenas se movimentava para um lado e para o outro ao ser conduzida por nós. Essa nossa tentativa não deu certo e, se insistíssemos, a menina poderia perder o interesse. Deixamos que a professora ficasse com Gisele (DIÁRIO DE CAMPO, 08/11/2021).

Esse trecho do diário de campo demonstra o cuidado e o envolvimento da docente para que pudéssemos incluir a menina nas propostas. A parceria com a professora de Educação Especial foi importante para promover a inclusão de todas as crianças.

A docente esteve presente na maioria dos encontros e, mesmo sem a presença das crianças público-alvo da educação especial (quando elas faltavam), sempre contribuía com o que era proposto.

A professora de Educação Especial, sem que pedíssemos, filmou a entrada das crianças e alguns momentos da brincadeira, depois nos enviou. [...] ao colocar o pano branco para a brincadeira, sem que pedíssemos, o João veio nos ajudar. A cuidadora também ofereceu ajuda. Ficamos surpresos em perceber o envolvimento das pessoas nos encontros, não só das crianças, mas dos adultos que estão juntos, formando realmente uma equipe (DIÁRIO DE CAMPO, 09/08/2021).

Em um dos encontros, enquanto contávamos a história para as crianças de forma dramatizada, interagimos com a professora de Educação Especial, surpreendendo-a, pois não havia sido combinado.

Na parte da história em que Dia foi atrás da sua irmã, saímos procurando Noite entre as crianças, foi quando vimos a professora de Educação Especial em pé na porta da sala e tivemos uma ideia: conversamos com ela como se ela fosse a Noite, com Dia tentando convencer a Noite a voltar. Ela ficou surpresa, mas embarcou na brincadeira e disse que não queria voltar, seguindo assim o roteiro da história (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2022).

O trecho extraído do diário de campo narra como a professora de Educação Especial entrou na brincadeira. Esse evento marca as relações estabelecidas durante o processo. Um fato a si considerar é o tempo de planejamento dos docentes. Os professores de Arte, Educação Especial e EF têm o horário de planejamento juntos, o que facilita o diálogo e o compartilhamento de ideias e sugestões.

As crianças também foram responsáveis por esses movimentos de integração. Em outro encontro, elas convidaram a professora de Educação Especial para participar como personagem da história, como demonstrado na Figura 35. Esses episódios convergem para o que aponta Sayão (2002, p. 65):

Assim como na construção de um mosaico, esses/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento. Isso se acreditamos que as crianças, assim como nós adultos também são capazes de produzir cultura.

Figura 35 – Participação da professora de Educação Especial no teatro



Fonte: acervo da pesquisa.

A Figura 35 representa o momento final de agradecer após uma dramatização. Cada um está utilizando os adereços que correspondem aos personagens que interpretaram. O adulto à esquerda é a professora de Educação Especial, que foi convidada pelas crianças para participar como personagem da história. Ela aceitou o convite e se tornou uma das personagens junto com os infantis, interpretando Noite.

Ao utilizar os adereços para caracterizar os personagens, além de fomentar o faz de conta e a criatividade, intentamos estimular as crianças a se envolverem ainda mais com as propostas. Da mesma forma ocorreu na pesquisa de Zandomínegue (2018, p. 270), em que a pesquisadora destacou:

Adicionamos ao enredo o uso de artefatos, como fantasias, máscaras, brinquedos e objetos variados, que, permeados pela ludicidade de contextos historiados, músicas e brincadeiras, ampliaram nossa comunicação com as crianças, além de motivá-las a participar da escola e da EF.

Ao introduzir a dramatização e levar alguns elementos como fantoche (girafa) e máscara (lobo), pudemos observar essa atuação delas. Paulo quis experimentar o fantoche e, ao manusear o objeto, foi interagir com a cuidadora que estava recortando papéis no canto da sala. Da mesma forma aconteceu quando falamos do uso de máscaras e mostramos a máscara do lobo, ele quis experimentar e brincar de dar susto na cuidadora, como registrado na Figura 36.

Figura 36 – Experimentando o fantoche e a máscara



Fonte: acervo da pesquisa.

A Figura 36 é composta por duas fotografias: na foto da esquerda, o menino cria um contexto lúdico em que ele é uma girafa, com a utilização do fantoche do animal, e inicia um diálogo com a mulher, que entra na brincadeira e conversa com a girafa/menino. Já na imagem da direita, o mesmo menino, ao utilizar uma máscara de lobo, brinca de representar imitando características do animal, como uivar, e, ao ir em direção à mulher, mais uma vez ela interage correspondendo a esse universo simbólico criado pela criança.

Nesse sentido, “a Sociologia da Infância defende que as crianças são atores sociais que negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com outras crianças” (OMELCZUK, 2009, p. 40). Nos dois momentos, a cuidadora entrou na brincadeira que o menino criou e deu asas à imaginação dele. Os dois se divertiram brincando de assustar e ser assustado, entrando no mundo do faz de conta.

Outro fator a considerar foi, antes de firmarmos o trabalho em conjunto, quando as crianças, ao verem o que estava sendo desenvolvido na EF, pediram ao professor de Arte para que fossem para a EF. Em alguns momentos em que estávamos cada professor com sua turma, a partir do interesse das crianças, nós juntamos os grupos.

Essa dinâmica curricular, essa articulação almejada na EI, aconteceu de diferentes maneiras e com os diferentes sujeitos: a EF com os outros professores, a EF com os pais e ainda há as aproximações em que as próprias crianças foram as responsáveis pelo diálogo com seus pares e com os adultos. O episódio em que elas mobilizaram o CMEI todo para a apresentação é um exemplo de como se estabeleceu essa articulação, denotando como a criança tem a sua centralidade reconhecida. O infantil não é apenas um ser passivo na sua socialização, ele constantemente está propondo, questionando e interagindo. Em nossas mediações pedagógicas, ele está encontrando um espaço onde suas proposições e sua fala são acolhidas.

Carvalho (2001, p. 112), ao abordar sobre a produção de práticas curriculares no cotidiano das instituições de ensino, aponta que “[...] o currículo não pode ser visto como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, mas como produzindo formas de experiência nas quais os indivíduos podem se tornar agentes coletivos”. Houve ampliação da prática pedagógica para além do espaço da sala. O movimento partiu das crianças e demonstra que, dentro da construção curricular, as ações não estão centradas nos professores, os infantis também podem se configurar como sujeitos ativos desse processo. A partir de uma demanda deles, houve esse diálogo com outros sujeitos em que eles impulsionaram essas pontes. Abaixo, segue o registro de uma atividade que aconteceu devido à vontade e à mobilização das próprias crianças:

Uma criança exclamou: *agora vamos fazer no palco!*. Concordamos e começamos a levar nossos materiais da história para o refeitório, onde fica o palco. Combinamos onde seria cada cena da história. Uma criança pediu: *tia, eu posso chamar tia Andreia para assistir?*. Ela obteve resposta positiva. Da mesma forma, quando Thais disse: *eu posso chamar a tia Josi?*, também assentimos e fomos até a sala dos professores. Assim que entramos na sala dos professores, a menina exclamou: *nossa! Eu nunca entrei aqui. Tia (falando com a Josi), vem assistir o nosso teatro*. Josi disse que ia sim. Felipe também pediu: *tia, posso chamar as crianças que estão na sala de vídeo?*. Nós concordamos (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2021).

Esse trecho do diário de campo narra o interesse e o envolvimento das crianças para a concretização da ação. Na Figura 37, podemos observar as crianças realizando a apresentação no palco e as outras turmas com as respectivas professoras convidadas pelos próprios infantis assistindo.

Figura 37 – Apresentação teatral para todo o CMEI



Fonte: acervo da pesquisa.

No mosaico da Figura 37, nas fotos 1 e 2, as crianças estão dramatizando a história *Sulwe*, cada uma representando seu personagem. Na cena da foto 1, a personagem Sulwe é conduzida pela estrela cadente a um passeio, no qual pode ver Dia e Noite. Na cena da foto 2, a personagem Sulwe está sentada na *skate/estrela*, observando as crianças abaixadas tristes ao sentirem falta de Noite, que foi embora, e Dia saindo a procura de Noite. Na foto 3, podemos ver parte do público que assistiu à apresentação: professoras e crianças. Na foto 4, as crianças, ao encerrarem a dramatização, agradecem a presença do público, umas desinibidas e outras mais tímidas.

Houve todo um engajamento das crianças para que esse movimento acontecesse. Ayoub (2001, p. 56), além de indicar a necessidade de articulação entre os diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil, sinaliza que “[...] poderíamos pensar também em parceria com as crianças, considerando e valorizando as suas experiências e interesses”. A presença das turmas

para a apresentação das crianças demonstra o respeito dos adultos em levar a sério um convite delas e as prestigiarem.

A pedagoga, ao ver essa nossa ação, convidou-nos para apresentar o teatro mais vezes com as crianças. Ela disse: *eu peço para organizarem o refeitório, afastar as mesas e cadeiras. Isso é ótimo para as crianças*. Essa fala nos faz inferir que a equipe pedagógica valoriza e vê a potencialidade do nosso trabalho para o desenvolvimento dos infantis.

Silva (2015, p. 94) defende que o teatro “propicia à criança a construção imaginativa dos personagens, que passam a compor seu brincar e a sua construção significativa de movimentos, que ganha forma e características próprias”. Segundo a autora, a presença do teatro já está nas brincadeiras infantis e “a encenação/teatro envolve a expressão e a comunicação, em que se criam situações nas quais a interpretação e a criação são fundamentais, atributos ligados à imaginação e à criatividade” (SILVA, 2015, p. 94).

Algumas ações interdisciplinares aconteceram de forma planejada, enquanto outras aconteceram de forma assistemática. As professoras foram se engajando ao perceberem o envolvimento das crianças. Em um dos encontros, ao ver nossa proposta, a professora de sala expandiu o tema com as crianças:

Enquanto desmontávamos o pano branco, a professora que estava de extensão na turma do Grupo 5 Carolina de Jesus, ao vir pedir para que ela pudesse experimentar o uniforme no Gabriel, viu o nosso céu estrelado. Nós a convidamos para entrar e ver com a porta fechada, para ficar mais escuro. Então ela começou a conversar com as crianças sobre as estrelas e perguntar qual a forma da lua (DIÁRIO DE CAMPO, 04/08/2021).

Nesse excerto do diário de campo, podemos perceber que, a partir da nossa vivência, a professora estabeleceu um diálogo com as crianças e ampliou a discussão, trazendo outras questões a partir do que havíamos proposto. Essa articulação entre os diferentes docentes e conhecimentos é necessária na EI (AYOUB, 2001; MELLO *et al.*, 2018). Ao perceber o interesse das crianças sobre o céu estrelado, a docente estendeu a discussão para falar de formas geométricas.

Outro evento em que houve a profícua interação entre adultos e crianças foi no encontro em que, ao trabalhar com a história do Congo, a professora de sala, ao retornar para a sala (após o horário de EF) e ver nosso trabalho, trouxe contribuições, expandindo nossa proposta.

Observando que havíamos construído barquinhos de papel com as crianças, ela disse: *como era bom fazer barco de papel e colocar para a enxurrada levar* e o professor de Arte interveio: *essa foi a ideia: colocar o barco na poça de água da chuva*. A docente lembrou de uma música e começou a cantar. Nós não conhecíamos a música, então ela procurou no celular e colocou para ouvirmos:

Está chovendo, vou colocar
 Meu barquinho de papel, pra enxurrada levar
 Está chovendo, vou colocar
 Meu barquinho de papel, pra enxurrada levar
 Não sei pra onde vai
 Nem quando vai parar
 Talvez pare ali
 Talvez chegue ao mar (Barquinho De Papel, do CD Canção na Pré-Escola Amarelinha 1).

A música tem tudo a ver com o contexto. Queríamos mesmo colocar o barquinho na enxurrada, pois havia chovido, mas não tinha nenhuma poça.

A professora, ao ver as crianças manuseando a dobradura em um TNT azul, aproximou-se, viu que elas subiam e desciam o TNT e o dobravam com o barco dentro. Ela se interessou pelo movimento e perguntou o que estava acontecendo. Igor começou a contar a história para ela, falando que pessoas vieram da África. O barco afundou e *eles nadaram segurando no pau*. A docente interrompeu: *mastro*. O menino continuou: *e chegaram na areia e fizeram festa*. Outro amiguinho colaborou, mostrando onde colocaram o mastro, posicionando-o no local em que havíamos o colocado ao contar da história.

Carvalho (2011, p. 113) aponta que

[...] a conversação estabelecida no espaço-tempo do cotidiano escolar potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação continuada de professores, pois incide sobre os “múltiplos contextos cotidianos”.

À medida que essa articulação é efetuada, alargamos o conhecimento tanto das crianças como o nosso. A aproximação da professora às crianças e a proposta fizeram com que elas ampliassem e externalizassem o que estavam compreendendo de nossos encontros. Os infantis demonstraram como se apropriaram do que foi tematizado. Pudemos vê-los se manifestando, criando e construindo junto com os adultos, o que demarca importância de *dar ouvido* ao que as crianças nos falam por meio de diferentes linguagens (SCOTTÁ *et al.*, 2020). Salientamos o espaço que a docente possibilitou para que os infantis se expressassem.

Ao mobilizar diferentes linguagens nas vivências com as crianças, concordamos com Ota (2020, p. 89), que destaca que “as práticas no contexto educativo precisam dialogar com os campos de experiências que não devem ser tratados isoladamente, e sim facilitar as aprendizagens”. Percebemos a manifestação criativa das crianças na interação social e com os materiais utilizados para as propostas.

Nos encontros em que experimentamos brincadeiras, destacamos como elas foram uma potência para a participação dos adultos, que vieram brincar junto com as crianças. Mello *et al.* (2018, p. 25) defendem “[...] que as manifestações da cultura lúdica infantil, expressas por meio dos jogos e das brincadeiras, constituem o eixo pelo qual o trabalho pedagógico na EI deva se articular”. O excerto abaixo, extraído do diário de campo, apresenta como os diferentes profissionais do CMEI se aproximaram a nossa proposta:

Hoje foi o dia em que a professora do Grupo 2, o professor João e uma das cozinheiras se juntaram à brincadeira. Muito embora a cozinheira não tenha pulado, ela veio até nós para dizer que *amava pular elástico quando era nova*. Já a professora do Grupo 2 viu nossa brincadeira e perguntou: *essa é primeirinha, segundinha ou terceirinha?*. Nós respondemos que era primeirinha e perguntamos se ela queria pular. *Eu quero*, respondeu ela. Ela pulou. Depois dela, as crianças pediram ao professor João para pular também e ele pulou (DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2021).

As práticas cotidianas não são desenvolvidas apenas pelos professores, todos os presentes participam. Todos que compõem a unidade de ensino, de certa forma, estão envolvidos e isso é importante para o processo de aprendizagem das crianças. Dessa forma, constrói-se o sentimento de pertencimento e vai se criando essa adesão e engajamento à medida em que as pessoas se identificam. Esse movimento faz com que a discussão sobre a temática se amplie. As DCNEI (BRASIL, 2013, p. 87) salientam que “[...] as crianças aprendem coisas que lhes

são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas”.

Nessa mesma perspectiva, quando em um dos encontros a professora Marcela retornou à sala do Grupo 5 Carolina de Jesus no final da EF e viu a brincadeira *Terra-mar*, ela quis participar com as crianças. Além de participar, ela convidou a professora do outro Grupo 5 para brincar: *Vem, Josi, pular também*, falou no momento em que a docente chegou na porta. Mas Josi disse que não podia devido à sua coluna. A brincadeira continuou e as crianças ficaram entusiasmadas com a participação dela. Ana (professora de Educação Especial) falou sobre sua vontade de participar também:

Na sala dos professores, quando fomos agradecer a Ana por mais uma vez ter estado conosco, fomos surpreendidos. A professora disse *eu também queria ter pulado*. Nós perguntamos: *por que você não me disse na hora? Seria ótimo*. Ana respondeu: *semana que vem eu participo* (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2021).

A atitude do adulto brincar junto com a criança vai ao encontro do que defende Omelczuk (2009, p. 138) ao apontar “[...] o adulto como alguém com quem pode se relacionar de um modo diferente e lúdico, como alguém que entra em sua brincadeira como um parceiro”. Na Figura 38, apresentamos as participações especiais dos docentes se envolvendo nas brincadeiras.

Figura 38 – Os professores brincando



Fonte: Acervo da pesquisa

No mosaico da Figura 38, a foto 1 mostra a professora de sala brincando de *Terra-mar* junto com as crianças enquanto nós conduzimos a brincadeira. Na foto 2, o professor de Arte entrou na brincadeira da sombra. No momento em que ele fazia os movimentos do outro lado do pano, as crianças interagiram com ele. Na fotografia, um menino tenta reproduzir o que o docente fazia. Nas fotos 3 e 4, os professores estão pulando elástico. Na foto 3, a professora, ao ver a nossa brincadeira, pediu para participar e nós registramos o momento em que ela brincava. Na foto 4, as crianças convidam o professor de Arte para pular o elástico. Podemos observar pelos gestos como um menino o desafia e ele aceita. O docente estava com um dos Grupos 5 no momento e foi convidado pelas próprias crianças para participar.

Nas duas fotos em que está retratada a brincadeira do elástico, as crianças ainda estão sentadas nas cadeiras, respeitando o distanciamento físico, pois foram os momentos iniciais do encontro, nos quais ainda estávamos nos aproximando do que faríamos no dia.

Omelczuk (2009, p. 24) aponta que “[...] as propostas educativas mais modernas para a infância apostam na qualidade das relações adulto-criança para o desenvolvimento e a aprendizagem”. Essas participações especiais em nossas vivências fazem com que elas despertem ainda mais a vontade de brincar. Nesse momento, os professores não participaram levando o conteúdo para suas salas, mas participaram das brincadeiras em nossas propostas com as crianças.

As DCNEI (BRASIL, 2013, p. 87) valorizam a parceria entre adultos e crianças para o desenvolvimento das propostas pedagógicas e apontam benefícios para ambos:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis.

Sayão (2002, p. 65) salienta que, na Educação Infantil, as relações estabelecidas entre crianças e entre adultos e crianças “[...] são o ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva, é dinâmica, na qual o ‘corpo e o movimento’, seus sentidos e significados são vistos e vividos como características especificamente humanas”.

A articulação curricular abarca desde a dimensão mais planejada e estruturada (aqui demarcada pela integração entre EF e Arte) até essa dimensão do cotidiano, ali do acaso, do currículo praticado, dessa imprevisibilidade.

O fato de os professores se envolverem e participarem é uma forma de adesão. Isso impacta também nas crianças, na participação delas. O currículo praticado, o currículo vivido, vai consolidando determinadas práticas e criando sentimento de pertencimento. É importante para a criança ver a sua professora e outros adultos se envolvendo nesse processo, assim elas acabam por compartilhar e se identificar com o que está acontecendo dentro da unidade de ensino. Segundo Carvalho (2011, p. 113),

[...] devemos explorar o currículo como um “acontecimento” vivido nele mesmo. O currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando, nos afetos e afecções, a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado.

Esse movimento de adesão é positivo. Seria negativo se houvesse o planejamento, a equipe concordasse em trabalhar a temática e no cotidiano as ações não convergissem para o combinado. Segundo Mello *et al.* (2018, p. 24), “o desenvolvimento de um maior ou um menor grau de participação coletiva pode ocorrer a partir da identificação de cada professor com o grupo e com o Projeto Institucional”. Dessa forma, entendemos que a adesão ou não ocorreu de acordo com a aproximação de cada docente à temática e que, no decorrer dos encontros, o olhar sobre o assunto foi se modificando e fez aumentar a participação.

Esta temática refere-se ao projeto da Educação Física e estava em diálogo com o projeto institucional da escola. No entanto, cada docente possuía seu próprio projeto de sala e assim, isto pode explicar a adesão reduzida dos docentes a este projeto da Educação Física. Embora a participação dos demais professores tenha aumentado ao longo do período, esta parceria ocorreu superficialmente. Notadamente, percebemos que a aproximação entre os diversos docentes deveria ter sido uma iniciativa conjunta. Acreditamos que essa integração deveria ser uma ação intencional deliberada pelo CMEI, visto que esse diálogo é importante para atender às necessidades infantis e consta nas orientações curriculares para a EI. Isto deveria ser adotado pelas unidades de ensino. A incipiência na articulação entre os docentes aponta para a falta de compreensão de currículo na EI e para a disciplinarização dos campos de experiências, em que

os conhecimentos são compartimentados e o professor de área é visto como alguém para garantir o planejamento dos docentes de sala.

Entendemos que houve ações na tentativa de promover essa articulação (como no movimento do evento do Dia da Consciência Negra proposto pela pedagoga), no entanto elas não foram tão eficientes. Todos estavam com demandas além do esperado. Compreendemos também que a pandemia nos prejudicou, pois não conseguimos ter nossos planejamentos coletivos. O retorno presencial ocorreu no meio do ano, com a volta das crianças com as restrições de espaço, limite quantitativo dos infantis por sala, a disposição das cadeiras para assegurar o distanciamento social, uso de máscaras e jaleco. Todos estavam apreensivos com a situação da Covid-19. Nossa unidade de ensino estava passando por reforma junto com a volta das crianças, o que resultou em perda de alguns espaços no CMEI para interação. Houve semanas em que turmas ficaram sem sua sala para que a reforma fosse feita. Nesse meio tempo, aconteceu também a eleição para direção escolar.

No CMEI, nós temos tempo dedicado ao planejamento coletivo: um dia da semana das 17:00 às 18:00, normalmente na quarta-feira. No ano de 2021, por todas as circunstâncias, o momento destinado ao coletivo foi escasso. Apesar desse horário disponível para o planejamento coletivo, não há garantia que ele funcione.

De volta às mediações pedagógicas, destacamos que os pequenos elementos presentes no dia a dia denotam como o projeto que envolveu a contação de história, a dramatização, as brincadeiras e a corporeidade mediada pela ERER foi se ampliando e tomando outras proporções, inclusive havendo o envolvimento da família. São indícios que vão sinalizando esse movimento e se constituindo no cotidiano do CMEI.

O nosso trabalho começou a expandir pela instituição. Após as professoras assistirem à apresentação teatral das crianças e perceberem o envolvimento delas nas propostas, em reunião pedagógica para definirmos sobre as Atividades Pedagógicas Não Presenciais⁵² (APNP), a equipe docente se posicionou a favor de trabalhar com a educação das relações étnico-raciais. Isso demarcou a conquista de ampliar nossa proposta e foi ao encontro do que defende Ayoub (2001, p. 56) sobre a relevância dos “[...] professoras(es) de educação infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças”.

⁵² Nós ainda estávamos enviando propostas para as crianças realizarem em casa, devido ao escalonamento dos grupos.

No entanto, uma professora do grupo creche questionou a proposta: *por que trabalhar com negros e não com indígenas? Olha quantas palavras nós temos indígenas. Então valoriza tudo ou não valoriza nada*, abordou a professora. A docente disse que não é contra o trabalho com ERER voltadas aos negros, porém defende que é preciso valorizar também os índios, italianos, pomeranos e alemães, que também fazem parte da nossa cultura. Infelizmente, no momento, não conseguimos debater essa questão devido a outras demandas do CMEI. Entretanto, conversamos em particular com essa docente. Essa questão é retomada no tópico Educação das Relações Étnico-Raciais.

O currículo é lugar de poder e tem tensões entre aquilo que uma pessoa acha que deve ser e aquilo que o outro considera importante. Para Arroyo (2013, p. 37), os currículos “[...] resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento”. O autor aponta ainda que “é dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados” (ARROYO, 2013, p. 37).

Os questionamentos da professora trouxeram reflexões positivas para toda a equipe, pois, no dia seguinte, a docente do Grupo 4 postou no grupo de planejamento do *WhatsApp* sobre dois livros como possibilidades para as APNP, um com personagens negros e outro com indígenas: *O menino Nito* e *Menino Poti*, respectivamente. Essas obras foram incorporadas nas atividades para as crianças. No mesmo sentido, as professoras do Grupos 2 e 3 sugeriram *Bibi e Kito*, com história protagonizada por um personagem africano. As meninas do Grupo 5 pediram sugestões de livros:

[...] sugerimos *Quita e Kristal: aventuras em uma cidade*, história que aborda sobre a manifestação cultural Congo, mas elas optaram por ficar com a mesma obra que as professoras do grupo creche: *Bibi e Kito*, de Alejandro Rosas, a qual fala de um menino que veio da África do Sul (DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2021).

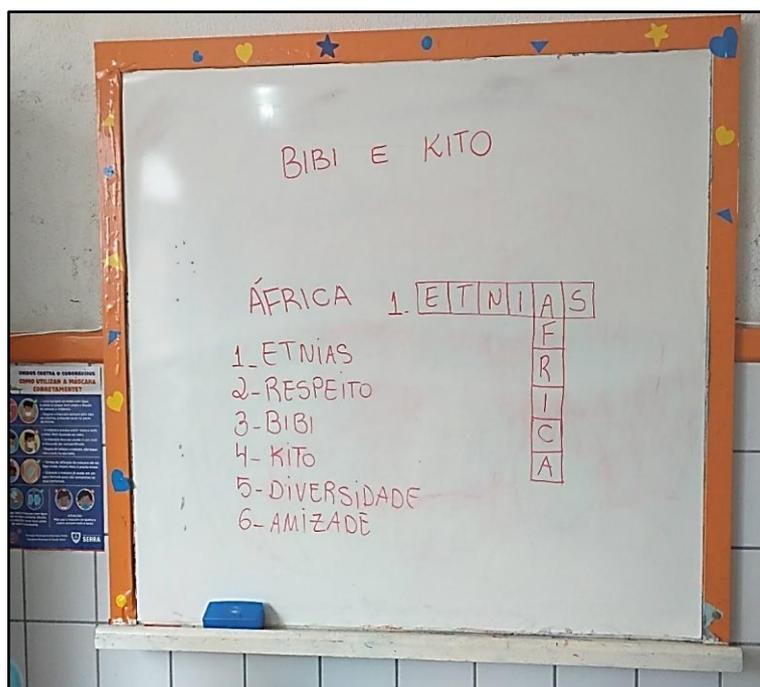
A história *Bibi e Kito* foi trabalhada por toda a equipe do turno vespertino. O diálogo entre as diferentes “[...] as áreas de conhecimento são postas a favor do assunto em questão” (GIROTTI, 2006, p. 36), o que permite à criança a continuidade e a ampliação do tema.

O tempo do planejamento em conjunto é fundamental para estabelecer os diálogos entre os docentes e potencializar um trabalho articulado entre os diferentes sujeitos (GIROTTI, 2006;

MELLO *et al.*, 2018). O CMEI Débora possui carga horária destinada ao planejamento coletivo, no entanto, no ano de 2021, esse planejamento não aconteceu de forma regular devido a várias situações, como já mencionamos. Mesmo assim, conseguimos conversar e articular a proposta.

Essa parceria fez com que as crianças ampliassem sua rede de conexões e transitassem pelo mesmo tema com os diferentes docentes com quem interagiam. Ao adentrar nas salas dos dois Grupos 5 para nossos encontros, foi possível perceber visualmente que as professoras estavam no mesmo diálogo. Em uma ocasião, ao entrarmos na sala do Grupo 5 Carolina de Jesus, no quadro havia uma atividade que a professora da sala estava trabalhando com as crianças sobre o livro *Bibi e Kito*. A proposta estava falando da África, etnias, respeito e diversidade, o que demonstra o quanto os diferentes docentes e saberes tinham proximidade. Esse evento foi registrado e está apresentado na Figura 39.

Figura 39 – Proposta da professora de sala do Grupo 5 Carolina de Jesus



Fonte: Acervo da pesquisa.

A Figura 39 demonstra parte do trabalho que as professoras de sala desenvolveram com as crianças. O desenho no quadro foi desenvolvido para explicar a proposta da atividade que as docentes propuseram e para que as crianças pudessem entender e realizá-la.

O currículo foi preenchido por práticas que dialogaram entre si, com os diferentes docentes, e foram ao encontro do que sinaliza Carvalho (2011, p. 105):

Assumindo a ideia de “potência de ação coletiva”, tomamos como hipótese principal que essa “potência” depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos colocarem-se em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, agenciando, então, formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo.

Os diferentes docentes alinharam suas propostas para trabalhar com um assunto em conjunto. Apesar de a EREER ser tematizada principalmente nas propostas de EF, as professoras do Grupo 5 tiveram a necessidade de realizar um trabalho mais específico, a questão do cabelo das meninas. O episódio da menina que disse não gostar de seus cabelos aconteceu em um momento de interação entre ela e a professora da sala. O interessante de ter acontecido isso foi que, a partir dessa demanda, tomamos atitudes em conjunto para trabalhar a situação. Os docentes que atuam com os Grupo 5 estreitaram a parceria com Arte e EF. A proposta que partiu da EF foi de utilizar o livro *Este é o meu cabelo*, visto que essa narrativa infantil valoriza a estética do cabelo crespo. Esse episódio evidencia como emergem do cotidiano das instituições infantis situações inesperadas mesmo a gente já trabalhando nas mediações. As professoras do Grupo 5 também contaram a história *Este é o meu cabelo* para as crianças.

As ações não ficaram restritas ao Grupo 5. A professora Dinorá, do Grupo 4, empenhou-se em desenvolver a temática. Além de contribuir com sugestões para o trabalho com a EREER para as APNP, a docente realizou uma contação de histórias com personagens negros na semana do Dia das Crianças, sugeriu a construção de mural para a comemoração do Dia da Consciência Negra e propôs a confecção de um grande mapa do Brasil e dos países que compõem o continente africano.

Primeiro, na semana das crianças, Dinorá fez uma contação de histórias para todos os infantis do turno vespertino. Cada dia dessa semana, um grupo foi para o CMEI, respeitando o escalonamento. A história escolhida pela professora foi *O menino Nito*, na qual o protagonista é negro. Para tanto, ela utilizou como recurso para a contação palitoches com imagens dos personagens da obra e um boneco. Além disso, a educadora contou com a participação das crianças do Grupo 4 no momento da narração, como podemos observar na Figura 40.

Figura 40 – Contação de história na semana das crianças



Fonte: acervo da pesquisa.

Na Figura 40, na foto da esquerda, a professora está realizando a contação da história para todo o CMEI utilizando palitoches. Na foto da direita, está registrado o momento em que ela possibilita que as crianças que assistiam manuseassem o objeto.

Esse movimento da professora foi muito importante para romper com personagens e histórias que valorizam apenas um padrão de beleza nas festas da semana das crianças, como crítica a docente participante do estudo de Godoy (2017) ao receber, na instituição na qual ela trabalha, a personagem *Frozen* nessa data.

Outro movimento que foi proposto pela professora Dinorá a englobou as crianças da pré-escola do vespertino foi a confecção de um mapa do Brasil e do continente africano. A sugestão tinha o objetivo de estabelecer uma ligação com o painel que havíamos construído sobre diversidade étnico-racial. Essa ação demonstrou que a articulação não ocorreu apenas de forma linear, da EF buscando parceria com os sujeitos, sendo um movimento que também foi proposto por outros docentes. Dinorá sugeriu que confeccionássemos esse mapa para que pudesse compor com o painel dos tons de pele que construímos na Festa da Diversidade, esse feito envolveu a professora do Grupo 4, a EF e a professora de Educação Especial. Essas ações da professora foram importantes para mostrar que o movimento de diálogo não partiu apenas de EF, mas dos outros docentes também.

Uma das ações planejadas para o ano 2021 foi a comemoração ao Dia da Consciência Negra. Dessa forma, nós realizamos um planejamento coletivo do turno vespertino para organizar o evento.

A pedagoga perguntou quem tinha ideias para contribuir com o que poderíamos fazer para comemorar o Dia da Consciência Negra. A Dinorá foi a primeira a se manifestar. Ela sugeriu que fizéssemos um painel com os vários tons de pele, foi refinando sua sugestão e ficou definido que seriam feitos bonequinhos representando cada criança e cada uma o pintaria no seu tom de pele. Nós sugerimos que fizéssemos um desfile baseado no livro *Este é o meu cabelo*. A equipe prontamente aceitou as propostas (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2021).

No decorrer dos dias que sucederam a reunião, de forma espontânea, nós vimos a referência para a ação. Quando os professores tinham dúvidas ou questionamentos, recorriam a nós, mesmo quando a pedagoga estava no CMEI. Acreditamos que essa situação aconteceu devido ao engajamento da EF em tematizar a ERER em suas propostas.

Nesse caso, a EF se constituiu como centro dessa articulação curricular. Segundo Mello *et al.* (2018, p. 25), a EF torna-se o eixo articulador das propostas devido à “[...] centralidade do corpo/movimento e das brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos na EI [, que] buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas à sua educação”.

Ao conversar com a professora Marcela, docente da Grupo 5 Carolina de Jesus, ela sugeriu que a gente também trabalhasse com comidas típicas do continente africano, porém não tínhamos tempo hábil para mobilizar o CMEI para esse trabalho até a data do evento e desistimos dessa proposta. Esse diálogo foi significativo mesmo que não tenha sido concretizado, pois nos fez refletir sobre o envolvimento da docente e pensar ações para anos seguintes.

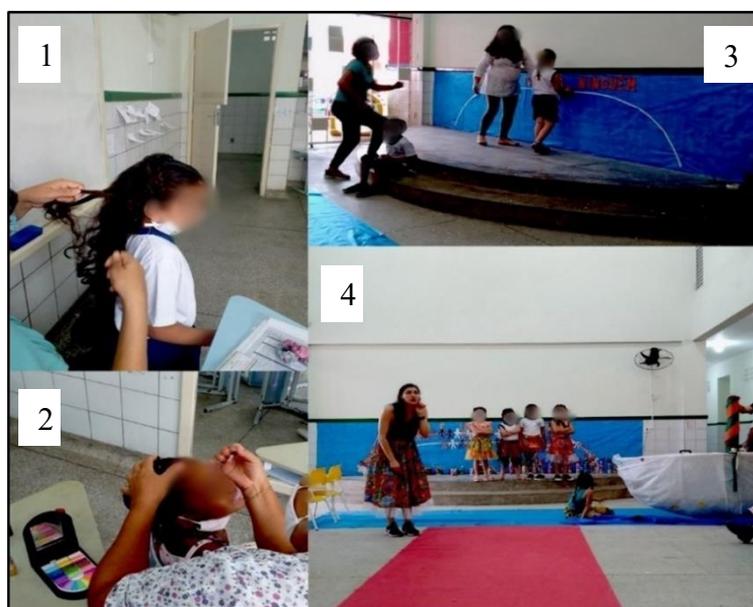
Entendemos que, para “[...] pensar a educação física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articularmos diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais” (SAYÃO, 2002, p. 65). Assim, a Festa da Diversidade foi uma ação importante para a participação coletiva. Esse foi um evento que marcou a articulação curricular na instituição, com todos os sujeitos que compõem o cotidiano do CMEI envolvidos, inclusive as famílias.

As crianças confeccionaram os bonequinhos com as professoras de sala. Para o desfile, mobilizamos as famílias para que participassem ajudando as crianças com os penteados e

roupas. Houve apresentação teatral da história do Congo pelo Grupo 5, de modo a expor para todo o vespertino o que estávamos trabalhando em nossos encontros. Após a história, fizemos uma grande festa em que as crianças do Grupo 5 compartilhavam os instrumentos com as outras turmas, cantando, tocando e dançando juntas com todos. Mais uma vez, foi um momento de socialização entre toda a unidade de ensino.

No dia do evento, iniciamos a tarde arrumando o refeitório. Colocamos um TNT vermelho no chão para ser a passarela, organizamos as cadeiras e todo o espaço em volta. As professoras do Grupo 5 tiveram a iniciativa de fazer penteados nas crianças delas que não vieram com penteados de casa e que desejavam se arrumar. Além disso, uma delas levou maquiagem para as meninas e a cuidadora ajudou a maquiá-las. A pedagoga fez a abertura explicando sobre o evento e passou o microfone para que nós conduzíssemos a programação. Na figura 41, podemos observar tanto momentos dos preparativos para o evento como o início da construção do mural e da dramatização do Congo capixaba.

Figura 41 – Preparativos para a festa



Fonte: acervo da pesquisa.

No mosaico da Figura 41, as fotos 1 e 2 registram as professoras trançando os cabelos e maquiando as crianças, respectivamente. As docentes estão ajudando os infantis que não vieram com o cabelo penteado de casa e que desejavam se arrumar. Na foto 3, estamos confeccionando o painel *Ninguém é igual a ninguém*. É possível ver uma menina, com auxílio de uma professora

do Grupo 5 e da pedagoga, colar seu bonequinho no lugar devido. Cada criança do CMEI foi convidada a ir fixar o seu boneco no painel. Na foto 4, está registrado o início da dramatização do Congo capixaba, no qual começamos a narrar a história. Algumas crianças já estão posicionadas em suas marcações e o professor de Arte está apoiando o mastro do navio Palermo. Nesse mosaico, podemos ver como diferentes pessoas que compõe a equipe do CMEI se envolveram com as ações do evento.

Como parte da apresentação, ficou combinado que, após encerrar o teatro, as crianças iam para junto das outras crianças festejar. Esse foi um momento muito rico, no qual pudemos ver as crianças se organizarem em roda, compartilhar os instrumentos, as maiores ensinarem para os menores, interagindo, tocando e dançando juntos. Segundo Sarmiento (2003, p. 14), “a aprendizagem das crianças é iminentemente interativa; antes de tudo o mais, as crianças aprendem, mas com as outras crianças, nos espaços de partilha comum”. Essa ação mostrou-se potencializadora de socialização e interação entre as crianças de diferentes idades da unidade, em que cantavam, dançavam, tocavam instrumentos, ensinavam, aprendiam, brincavam e se divertiam juntas.

As professoras das turmas da creche desfilaram junto com elas. A professora do Grupo 4 interagiu tocando, cantando, dançando e por vezes formava círculos para integrar as crianças. A pedagoga interagiu com os infantis dançando e estimulando-os a dançarem e a tocarem os instrumentos. O professor de Arte, por sua vez, fazia os registros fotográficos.

Um ponto negativo foi que as crianças do Grupo 5 nos tinham como referência e, como estávamos no lado oposto a elas durante o desfile, elas atravessavam a passarela toda hora para pedir para beber água, ir ao banheiro ou para resolver algum conflito.

O desfile em nosso CMEI mobilizou a participação de todas as crianças e professores. A maioria delas foram com penteados diferentes dos habituais. Pudemos perceber o envolvimento das famílias nesse evento. Os documentos que norteiam as práticas pedagógicas com a EI (BRASIL, 2013; 2018) defendem a parceria entre as instituições de ensino e a família, apontando essa relação como necessária para a primeira etapa de ensino.

Outra estratégia que empreendemos para envolver as famílias e estabelecer parcerias foi enviarmos um bilhete aos responsáveis lembrando o que estávamos trabalhando e solicitando a eles que enviassem para o CMEI algo que remetesse ao teatro, para dar continuidade ao nosso trabalho sobre *o que é teatro*. Concordamos com o documento que defende que, “[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o

compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” (BRASIL, 2018, p. 36-37).

A participação das famílias, embora tenha sido pequena, proporcionou alegrias e afetos. Algumas famílias enviaram fantasias ou máscaras e outras desenharam e pintaram com as crianças. A proximidade fez com que uma das mães gravasse um vídeo da filha e da sobrinha pintando o desenho para a nossa proposta e nos enviasse. As crianças trouxeram fantasias de palhaço, vampira, Homem-Aranha, Batman, *Frozen*, Branca de neve e Bela, da história a Bela e a Fera. A Figura 42 demonstra algumas fantasias e desenhos produzidos com a contribuição das famílias.

Figura 42 – Prática pedagógica: o que é teatro?



Fonte: acervo da pesquisa.

No mosaico da Figura 42, apresentamos as contribuições das famílias na construção sobre *o que é teatro*. Na foto 1, temos um menino fantasiado interpretando o seu herói, o Homem-Aranha. No teatro, utilizamos figurino para caracterizar os personagens. Na foto 2, outro menino está utilizando uma máscara do Homem-Aranha e segurando uma máscara de palhaço. Ele levou as duas máscaras para interpretar personagens. Na foto 3, as meninas estão desenhando e pintando as máscaras que simbolizam o teatro: a comédia e a tragédia. Na foto 4, é possível visualizar o desenho que uma criança produziu e nos trouxe sobre o que é teatro.

A proposta fez com que houvesse trocas de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp* com as famílias. Essa foi uma forma de agradecer, estreitar os laços com elas e lembrar as outras que ainda não haviam realizado a proposta. Reconhecemos a importância do trabalho em parceria com os responsáveis e sinalizamos que “essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola [...]” (BRASIL, 2013, p. 92). O trecho abaixo, extraído do diário de campo, registra um dos momentos em que houve essa interação com a família.

Identificamos, no grupo de *WhatsApp*, a responsável pela Letícia (a primeira criança a atender a proposta e enviar fantasias) e enviamos mensagem para agradecer por ter realizado a tarefa, pois ela não vai ao CMEI por conta do horário de trabalho. A mãe relatou que a filha gostou da proposta (DIÁRIO DE CAMPO, 16/09/2021).

A partir dessa interação, um evento que não havia sido pensado emergiu, sinalizando a relevância da presença e da parceria com as famílias:

Estávamos no portão quando chegou a mãe da Vitória e perguntou à mãe da Thais se podia dar uma fantasia para a menina, pois a Vitória havia comentado que a Thais não tinha. A mãe da Thais disse que sim e a menina ficou emocionada. Ficamos surpresos e a parabenizamos pela atitude. Aproveitamos esse momento para agradecer por ela também ter perguntado no grupo de *WhatsApp* e ter enviado a fantasia. As meninas queriam dar um abraço em agradecimento, mas as mães não deixaram por causa da Covid-19. A mãe da Thais comentou que *é de cortar o coração não poder abraçar* (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2021).

Esses acontecimentos extrapolaram para além do que havia sido planejado, ampliando para valores como doação, partilha e amizade. Ações como essas demarcaram a presença, o envolvimento e a contribuição dos pais em nossas propostas. Vale lembrar que “[...] narrar o cotidiano escolar significa deixar emergirem as múltiplas redes que o tecem, essas situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos” (FERRAÇO, 2011, p. 43). O episódio poderia passar despercebido, mas compreendemos que o evento foi importante para notarmos como nossa proposta foi ampliada pelos sujeitos envolvidos e como reverberou positivamente nas crianças.

A Thais demonstrou felicidade ao estar fantasiada e pediu para que enviássemos fotos dela para a mãe. Ao enviar as fotos para a mãe da Thais, ela respondeu com um áudio agradecendo e contando como a Thais tinha ficado feliz por ter vestido a fantasia. Esse não foi o único

momento em que houve esse movimento com fantasias. Uma criança que tinha duas fantasias emprestou uma para a prima para que pudessem brincar juntas.

Outro ponto relevante da pesquisa foi que as ações desenvolvidas com as histórias e com a literatura com temática das culturas africana e afro-brasileira também foram estendidas para o turno matutino. Tanto a pedagoga como as professoras do Grupo 5 e de Educação Especial do turno matutino, ao perceberem o movimento das propostas de EF, interessaram-se pelo tema e quiseram que ele fosse realizado também com as crianças do Grupo 5 do turno matutino. A professora do Grupo 5 quis desenvolver um projeto de Congo capixaba em suas mediações pedagógicas com as crianças e propôs que a EF trabalhasse em parceria.

Nas relações assistemáticas, a professora de Educação Especial do turno matutino nos convidou para realizar uma vivência sobre o Congo capixaba na escola de ensino fundamental em que ela trabalha à tarde, porém, por incompatibilidade de horários, não foi possível desenvolver essa ação. Essa professora sempre conversava conosco e demonstrava felicidade ao se sentir representada com o trabalho voltado para as histórias que valorizam as identidades negras.

Os diálogos estabelecidos entre os diferentes sujeitos que compõem o cotidiano do CMEI enriqueceram os encontros, demonstrando como o trabalho articulado é importante para as crianças e como essa dinâmica curricular influencia no desenvolvimento das propostas e na construção de sentidos pelas crianças. Conseguir mobilizar os professores para trabalhar com a EREER antes do mês de novembro com um projeto maior foi uma grande conquista. Pontuamos que não estamos afirmando que elas não trabalham com a temática, cada uma trabalha dentro de suas mediações com as crianças, o que enfatizamos aqui é o trabalho de forma coletiva.

No processo de articulação curricular evidenciado pela pesquisa-ação, a EREER se constituiu como elemento catalizador da mobilização de diferentes linguagens, campos de experiências, áreas do conhecimento e sujeitos, sobretudo, crianças e professores, por meio das relações geracionais e intergeracionais. No próximo tópico, analisaremos como a educação das relações étnico-raciais foi vivenciada na pesquisa-ação empreendida.

4.5 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O trabalho com a educação das relações étnico-raciais está estabelecido em leis. A Lei nº 10.639/2003 determina que sejam incluídos nas instituições de ensino “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003). No mesmo sentido, a Lei nº 11.645/2008 visa a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena.

Reconhecemos a importância de colocar em evidência os povos originários e compreendemos que a diversidade étnico-racial compreende os indígenas, os africanos, asiáticos, europeus, entre outros grupos. No entanto, esse trabalho dedica-se às questões voltadas para a cultura do povo negro, visto a demanda que emergiu do nosso cotidiano na instituição.

Em consonância com a Lei nº 10.639/2003, os documentos nacionais que dispõem sobre a EI (BRASIL, 2013, 2018) abordam a necessidade e a relevância desse tema, bem como apontam que o assunto esteja presente nas propostas de ensino. No entanto, para cumprir a lei, muitas instituições de ensino realizam ações apenas de forma pontual voltadas para o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Essa data é destacada no calendário escolar, como demonstrado na Figura 43, na qual recortamos o mês de novembro do calendário dos CMEIs da Prefeitura Municipal da Serra do ano letivo de 2021.

Figura 43 – Mês de novembro do calendário do ano de 2021 da Prefeitura Municipal da Serra

Novembro						
D	S	T	Q	Q	S	S
	DL	FE	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	FE	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30/PP				
Carga horária: 76h						
01 - Dia Livre						
02 - Finais						
15- Proclamação da República						
20 - Dia Nacional da Consciência Negra						
30 - Plantão Pedagógico- noturno						

Fonte: site da Prefeitura Municipal da Serra.

Ou seja, esse dia é lembrado pela secretaria de educação do município ao elaborarem o calendário escolar como data de relevância social.

Com a Lei nº 10.639, a educação das relações étnico-raciais passaria de tema transversal para compor o currículo de forma integral (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2021). O trabalho de forma pontual e isolada não é suficiente para desenvolver um tema tão relevante na sociedade, pois “[...] a simples realização de atividades pedagógicas pontuais, além de não garantir o pleno cumprimento dos dispositivos legais, pode corroborar com os processos de silenciamento” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2021, p. 139), além de contribuir para um trabalho descontextualizado e sem continuidade.

O referido tema é muito complexo para ser abordado apenas de forma comemorativa. É preciso construir sentido com as crianças. Gomes (2005, p. 151) defende que “essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura”. Bakke (2011, p. 86) denomina essa prática como *pedagogia do evento*, em que, para fazer cumprir a lei, realiza-se um evento para o qual há “[...] cortes temporários no tempo e na prática escolar, em que se discute um assunto, antes não abordado, para voltar a abandoná-lo no restante do ano letivo”.

A EREER precisa de um dia certo para ser lembrada? Não precisamos pensar nela no restante do ano? Tratar esse assunto tão importante apenas em um dia ou mês fica distante da realidade do cotidiano e da necessidade de combater o racismo. Para além do estabelecido nas leis, destacamos a importância do trabalho com práticas antirracistas.

O currículo é lugar de poder. Sendo assim, torna-se necessário sua descolonização. Dessa forma, “[...] a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente” (GOMES, 2012, p. 107). Nesse sentido, “É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 8). É necessário desenvolver um trabalho que seja contínuo nas práticas pedagógicas e que contemple a diversidade.

Ao tentar romper com a *pedagogia do evento* e trabalhar de fato com a valorização da identidade e da cultura, contribuindo para a construção de uma identidade étnico-racial positiva, propomos um trabalho com foco na literatura infantil com temática das culturas africana e afro-brasileira. Essa literatura, além de contribuir para a representação positiva dos negros, vai além da cultura europeia como centro nas obras literárias.

Concordamos com Pereira (2021, p. 139), que defende a potência da literatura infantil:

[...] a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira é uma excelente oportunidade para a busca por equidade racial. Em um país em que o racismo mata todos os dias, fomentar ações antirracistas desde a primeira infância torna-se questão de sobrevivência.

Ao levar a proposta do trabalho com uma literatura infantil com temática das culturas africana e afro-brasileira houve resistência. No trecho extraído do diário de campo, descrevemos como foi a recepção da professora à nossa proposta pedagógica:

Quando fomos conversar com a professora Josi, docente de um dos Grupos 5 do vespertino, sobre a pesquisa, ela nos perguntou porque não fazíamos a pesquisa com o Grupo 4, porque a professora deles gosta de trabalhar com essa temática. Explicamos para ela que, para a pesquisa, selecionamos o Grupo 5 pelo fato de os infantis possuírem fala mais articulada, terem mais autonomia, estarem a mais tempo no CMEI e comigo. A turma dela ainda é o grupo com maior quantitativo de crianças frequentando a instituição presencialmente. [...] Falamos que seria ótimo se elas pudessem, em algum momento, trabalhar com literatura voltada para personagens negras, que não precisava ser de imediato. Ela disse para esperar mais para frente, porque em novembro teriam que trabalhar por causa do Dia da Consciência Negra (DIÁRIO DE CAMPO, 07/07/2021).

Dessa forma, compreendemos que o trabalho feito com a temática tem muito mais o intuito de cumprir a lei do que desenvolver propostas que contribuam com a representação positiva das identidades negras e com as práticas antirracistas.

Ao atribuir ao outro a inserção da temática, Pio (2022) denomina esse apontar como personalização. Segundo a autora, isso “[...] ocorre quando alguém assume a função de inserir o que preconiza a Lei n. 10.639/2003 no currículo, mesmo que seja em sua disciplina apenas” (PIO, 2022, p. 95). O outro torna-se referência no assunto, o que pode me eximir de abordá-lo.

Outra reação à proposta voltada à EREER foi o momento em que uma professora questionou o trabalho voltado apenas para os negros. A docente apontou que é preciso valorizar também os índios, italianos, pomeranos e alemães, pois essas etnias estão presentes em nossa cultura. Ela falou do seu incômodo com toda essa questão racial. Inclusive nos enviou um vídeo (*Quebrando o tabu*⁵³) para demonstrar como ela se sentia e escreveu *um pouco sobre o que*

⁵³ Disponível em: <https://fb.watch/88HXdchE5K>.

conversamos hoje na escola. Eu estarei lá atrás e a cor da minha pele não tem nada a ver com isso.

As relações étnico-raciais não estão atreladas apenas à cultura africana, os indígenas também sofreram e sofrem por serem invisibilizados. Compreendemos que o trabalho com a educação das relações étnico-raciais precisa ser ampliado e isso é função da unidade ensino, do currículo. No entanto, as instituições precisam lidar com essas temáticas que fazem parte do cotidiano, nas quais colocam o negro em condição de subalternidade.

Pesquisas como de Finco e Oliveira (2011) e Cavalleiro (2010) apontam que crianças negras e brancas têm tratamentos diferenciados nas instituições de Educação Infantil. As autoras salientam que as crianças brancas recebem mais afetos com beijos, abraços e colos que as crianças negras. Um fato inegável é o sofrimento que o racismo velado provoca em crianças negras. Esses comportamentos nas instituições infantis refletem diretamente nas crianças, visto que,

No convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 62).

O racismo no Brasil é manifestado de forma diferente de outros países, como Estados Unidos e África do Sul, nos quais ocorre de forma explícita (RIBEIRO, 2019). Segundo Pio (2022), em nosso país,

O mito da democracia racial ajudou a disseminar a ideia de que somos todos mestiços e, portanto, ninguém poderia discriminar ninguém; todos gostamos das contribuições dos negros africanos – música, dança, culinária –, e isso, por si, já comprovaria que não pode haver racistas aqui.

A pesquisadora aponta ainda que, “a dificuldade em se combater o racismo também deriva do fato ou da ideia de que estamos tentando ministrar remédios a pessoas saudáveis, o que é visto como uma impertinência. Quando não se reconhece a doença, não há motivos para buscar a cura” (PIO, 2022, p. 97). Se não é reconhecida a diferença de tratamento dada aos negros em detrimento às outras raças, não será possível superá-la.

Segundo Finco e Oliveira (2011, p. 63), “pesquisas sobre as relações entre adultos e crianças e entre crianças, a partir do recorte racial, têm denunciado diversas formas de discursos e práticas segregadoras, que influenciam no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima das crianças negras”. O racismo é um problema de brancos e negros. Essa luta por igualdade e equidade racial não é exclusiva dos negros. Quem sofre é o negro, mas esse problema envolve também o outro. Envolve tanto o negro (vítima/foco do racismo) quanto aquele que é o produtor do racismo. O racismo parte dos brancos que o reproduzem até sem saber que é racismo. É preciso que todos se sensibilizem e tenham uma conduta consciente em relação a isso.

A luta antirracista precisa ser de todo mundo. Se a questão ficar apenas entre os negros, a sociedade não vai mudar. Todos precisam estar envolvidos. Gomes (2005, p. 152-153) defende que “para se realizar mudanças é preciso que haja movimento. E movimento não combina com ações isoladas. É preciso que nos organizemos enquanto grupo”. Ter uma intencionalidade pedagógica, uma possibilidade de trabalhar esse tema nas unidades educacionais é um dos caminhos para superar essas relações étnico-raciais desiguais, assimétricas.

Além de não ser racista, é preciso lutar contra o racismo. Como defende Angela Davis, “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Esse deve ser o papel social de todo mundo. Nas instituições de ensino, uma das possibilidades para ser antirracista é desenvolver a EREER no cotidiano, no currículo, e não apenas em datas específicas. Trabalhar em datas isoladas acaba folclorizando a cultura. Quando se tematiza determinados assuntos apenas em datas comemorativas, corre-se o risco de tratá-lo de maneira caricata, superficial e até deturpada. Nesse sentido, se a cultura é folclorizada, todos os movimentos de resistência, de luta e de afirmação desses povos, dessas etnias, acabam sendo fossilizados no passado.

Não podemos cometer o epistemicídio, negar elementos das culturas africana e afro-brasileira e só privilegiar determinados conteúdos, determinados padrões culturais. Ao levar para nossas mediações pedagógicas a literatura com temática africana e afro-brasileira para trabalhar outros valores, refletimos sobre as relações étnico-raciais. Mesmo com as resistências, seguimos com o projeto.

Como já foi dito, iniciamos as mediações pedagógicas com o livro *Sulwe*, ficção que realça o protagonismo de uma personagem negra. As crianças puderam observar os traços da personagem de forma a se verem positivamente, assim como a menina. Antes de realizar a contação da história de fato, foi necessário apresentar a obra. Assim, mostramos o livro, seu título, a capa e apresentamos a autora. As crianças se manifestavam: *é um livro que fala do espaço, tem um*

monte de estrelas, é um menino, um bebê, é uma menina. Algumas crianças falaram da semelhança entre a protagonista da ficção e sua autora, numa tentativa de acertar qual era o assunto da literatura. Na Figura 44, registramos o momento em que apresentamos a autora para as crianças. A disposição delas na sala está seguindo a orientação do CMEI para o distanciamento social e o docente em pé no lado direito da foto demarca a presença do professor de Arte junto conosco nos encontros.

Figura 44 – Contação da história *Sulwe* (apresentação da autora)



Fonte: acervo da pesquisa.

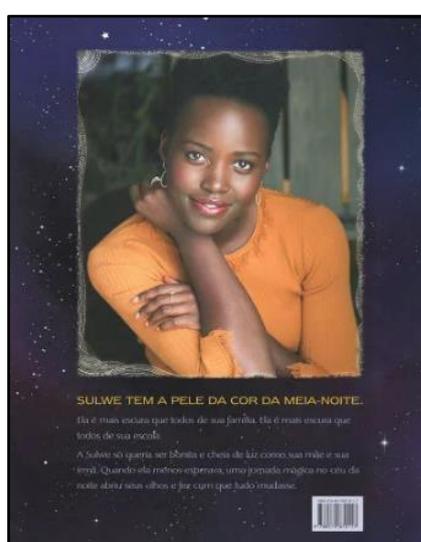
Nessa introdução à história, houve também momentos delicados em que estiveram presentes atitudes racistas. Em um dos grupos, houve tensão antes de contação. Ao apresentar a autora do livro para as crianças, tivemos uma surpresa. Naquela tarde, uma menina olhou para a foto da mulher e disse: *ela é feia, ela é hiper mega feia*. Ao ser questionada sobre o porquê, a menina só repetia: *ela é feia, ela é hiper mega feia*. Percebemos como o racismo estrutural⁵⁴ já está presente desde a Educação Infantil e as crianças nem sabem explicar o porquê.

Não querendo julgar a criança como racista, mas essa fala, embora não dê para afirmar categoricamente, são traços do preconceito que estão marcadas no corpo. Nessa situação específica, ela se ancorou em aspectos que são caros aos negros: cabelo, nariz e boca. Essa atitude pode estar atrelada ao conceito de feio e de bonito que ela possui e esses posicionamentos não foram manifestados em outras ocasiões.

⁵⁴ A forma como a sociedade está estruturada, na qual falas, práticas e situações que estão colocadas no cotidiano favorecem a discriminação, trata-se de uma estrutura social enraizada (RIBEIRO, 2019).

A linguagem não é apenas uma forma de comunicação social, ela é a própria estrutura do pensamento. O racismo estrutural já está internalizado na nossa forma de falar e de pensar e isso precisa ser desconstruído. Desde cedo, é necessário mostrar para as crianças o significado das coisas para ela não internalizar, não naturalizar. É preciso desconstruir o racismo com a criança. A Figura 45 é a contracapa do livro, na qual está a foto que utilizamos para apresentar a autora aos infantis.

Figura 45 – Contracapa do livro *Sulwe*



Fonte: acervo da pesquisa.

A mulher representada na Figura 45 é Lupita Nyong'o, autora da ficção infantil *Sulwe*. Esse foi o retrato utilizado para que as crianças a conhecessem.

Numa tentativa de entender essa reação da menina, aproximamo-nos dela mostrando a foto da autora e perguntamos o que era feio. A criança, em resposta, apontou primeiro para os olhos, depois testa, cabelo, boca e blusa e disse: *Tudo. Ela é hiper mega feia*. A menina apontou para “características que remetem à herança africana” (GOMES, 2005, p. 144). A partir de Gomes (2002, p. 42), podemos inferir que “foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, [...] serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais”.

Segundo Dias (2012, p. 189), “A ideia do negro como pessoa feia, suja ou ladra, perigosa, malandra, assustadora etc., permeia a construção do imaginário de todos nós”. Para a autora,

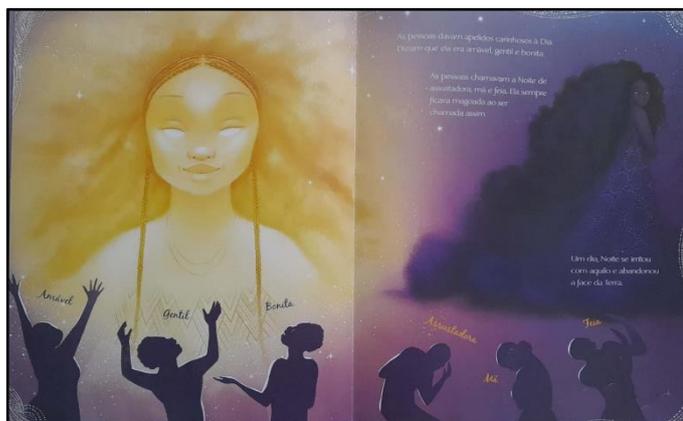
essa construção é devida aos “mecanismos simbólicos apresentados em diferentes veículos que trabalham com imagens” (DIAS, 2012, p. 189).

Por muito tempo, os livros de histórias infantis traziam os personagens negros de forma estereotipada, ridicularizando-os com representações negativas. Além da menção ao negro como feio, percebia-se a inferiorização de personagens negras, dos seus traços físicos, distanciando-se de uma representação humanizada e muitas vezes sendo associados somente à escravidão e à pobreza. De acordo com Araujo (2018b, p. 219-220),

O que se verificou desde o início da literatura infantil brasileira foi a estereopatia e a inferiorização de personagens negras. Essa combinação de ausência e (quando não) presença deturpada representa um importante elemento para a manutenção de relações hierárquicas entre grupos humanos.

Nesse sentido, a autora aponta que “[...] quanto mais antiga seja a obra, maiores são as chances de conter estereótipos negativos e racismo implícito ou explícito” (ARAUJO, 2018a, p. 73). As produções com personagens negras se transformaram nos últimos anos. Segundo Araujo e Oliveira (2021, p. 77), houve um “[...] relativo aumento de publicações endereçadas ao público infantil com personagens negras protagonistas, especialmente em condição de valorização da cultura africana e afro-brasileira”. As autoras consideram que esse avanço pode estar associado com a publicação da Lei nº 10.639/2003.

O livro *Sulwe* valoriza a identidade negra e faz um resgate positivo da cultura africana. Na ficção, além da protagonista ser negra, é narrada a história das irmãs Dia e Noite. Há uma cena em que a Noite é chamada de assustadora, má e feia, enquanto Dia era amável, gentil e bonita. A cena está apresentada na Figura 46.

Figura 46 – Cena da história (Dia e Noite)

Fonte: acervo da pesquisa.

No entanto, nas páginas seguintes, a autora tenta desconstruir essa ligação entre o escuro e a representação negativa dele. Nyong’o (2019, *n.p.*) salienta a beleza e a necessidade do escuro, valorizando-o: “Você fica ainda mais bela quando manifesta seus tons mais escuros” e “precisamos dos tons mais escuros da noite para descansar profundamente. Precisamos de você para que possamos crescer, sonhar e guardar nossos segredos conosco”.

Outro ponto em questão que marcou esse fato foi a influência dessa criança sobre as outras. Quando a menina começou dizer *ela é feia*, as outras crianças a imitaram. A menina foi tão taxativa que as crianças da sala concordaram com ela. Todos falaram que a autora é feia. O episódio não foi ignorado, problematizamos. Além de entender que nós somos diferentes, precisamos respeitar o outro, colocarmo-nos no lugar do outro. Conversamos com as crianças sobre cada pessoa ter a sua beleza e o respeito que devemos ter por todos. Em seguida, contamos a história para elas e chamamos a atenção das crianças para como a protagonista da ficção se sentia pela forma como era tratada pelos colegas. Duarte (2012, p. 151) salienta que “tanto as atividades oferecidas às crianças quanto as ações das professoras com o objetivo de trabalhar a temática racial, se não forem acompanhadas de conversas com as crianças, podem ser vazias de sentido e até mesmo ser reforço de preconceitos”. No fim do encontro, espontaneamente a mesma menina disse: *tia, ela é bonita*.

A turma em que esse episódio ocorreu ainda não fazia parte da pesquisa. A contação da história foi realizada com essa turma pois, como pertencemos à instituição, ministramos o mesmo conteúdo em todas as turmas de Grupo 5. Esse fato chamou atenção, uma vez que é significativo demais para não ser levado em consideração. Não podíamos deixar de nos atentar para essa situação e não trabalhar com ela. Segundo Barbier (2007, p. 129), no cotidiano em que ocorre

a pesquisa, “o imaginário e os estereótipos enraizados no grupo desenvolvem-se com todo seu vigor”. Assim, a partir desse acontecimento, o Grupo 5 Carolina de Jesus foi convidado a fazer parte da pesquisa. A expansão dos participantes da pesquisa está em conformidade com o método da pesquisa-ação existencial que realizamos, que visa a transformação da realidade (BARBIER, 2007).

A professora de Educação Especial que estava na sala conosco e presenciou a situação comentou sobre a importância de trabalhar com a EREER e disse que “é preciso trabalhar mais isso, não só no Dia da Consciência Negra” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/08/2021). A fala dessa docente e a situação vivenciada no encontro ratificam a necessidade do trabalho contínuo com a EREER.

Ao prosseguir com o trabalho na contação da história e nos momentos seguintes, percebemos que algumas crianças foram se identificando e identificando os amigos pela raça/cor. As falas foram espontâneas, sem que as instigássemos. Letícia foi a primeira, “meu primo Cauã também é dessa cor” (DIÁRIO DE CAMPO, 02/08/2021), ao ver a Sulwe. Já Paulo se comparou à personagem Mich, irmã da Sulwe: “ela é clarinha igual eu” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2021). Houve quem se comparasse com a autora do livro também, Gabriel disse: “eu sou um pouco da cor dela” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2021). Gabriel, ao dizer que *é um pouco da cor dela*, na verdade estava se referindo a ser negro, porém com menos melanina.

Houve mais comparações entre os personagens, a autora, as crianças e até mesmo a professora pesquisadora, como podemos observar no diálogo extraído do diário de campo:

Em seguida, pegamos o livro na mão e Mariana disse *o livro da Sulwe. Eu gostei mais da Sulwe*. Aline viu a imagem da autora no livro e disse *parece com a Sulwe*. A semelhança entre elas está no tom da pele e no cabelo curto. Concordamos com ela e falamos *parece, ela que escreveu o livro*. Iris também concordou: *essa mulher aí, ela que fez o livro*. Aline continuou: *ô, tia você parece a irmã da Sulwe, porque você tem a pele igual a dela*. Fernanda: *você acha?*. Ela assentiu e a Iris concordou: *também acho*. Fernanda: *acho que a Mariana parece mais*. Aline não concordou: *ela é muito branca então é você que parece* e Iris mais uma vez concordou com a Aline: *A Mariana é muito branca* (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2021).

O trecho extraído do diário de campo demonstra que as crianças perceberam os diferentes tons de pele. Nesse mesmo sentido, em outro encontro, “quando finalizamos a história, a Bruna falou que é branca e o Nicolas também se reconheceu: *eu também sou branco*. Ingrid: *eu sou morena*. Ao olhar para o amigo, Bruna disse: *o Carlos também é moreno*”, (DIÁRIO DE CAMPO,

16/08/2021). Carlos, na verdade, é negro. Para Araujo e Dias (2019, p. 8), a dificuldade “[...] em nominar o pertencimento étnico-racial de pessoas e/ou personagens realça o quanto o tema raça/cor é pouco explorado com consistência, o que gera insegurança e uma necessidade de medir as palavras para não soar preconceituosa [...]”.

Em outro episódio, ao falar sobre as irmãs Dia e Noite, Douglas nos interrompeu dizendo: “só que uma é clara e a outra é mais preta”. Thais corrigiu o amigo: “que preta, ela é escura” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/08/2021).

O termo *preto* já foi considerado com carga pejorativa, assim como a denominação *negro*. O primeiro era atrelado a xingamentos e o segundo ao passado, ligado à população africana. Com o movimento negro, os termos foram ressignificados e o que era pejorativo agora é motivo de orgulho.

A fala da menina não foi considerada por nós como uma atitude discriminatória. A correção no termo escura que ela fez pode ter relação com as várias passagens na história em que a autora utiliza o termo escura(o), como podemos observar nas páginas finais ao falar sobre a Sulwe: “Ela não se esconderia mais. O mundo era seu lugar! Escura e bela, forte e cheia de brilho” (NYONG’O, 2019, *n.p.*).

As crianças ainda utilizaram outra forma para identificar o tom da pele: o marrom, como podemos observar no excerto extraído do diário de campo. Elas não o usaram de forma negativa, era a cor que identificavam.

Ao ver o livro, Mariana disse: *é a Sulwe marrom*. Nós questionamos: *Mas é a história da Sulwe marrom?*. Mariana confirmou: *a Sulwe é toda marrom*. Isso Mariana, *ela é negra*, reafirmamos. Mariana concordou: *É, ela é negra marrom*. [...] A Aline nos mostrou um panfleto colado na parede: *tia, aqui tem um homem marrom* reconhecendo no panfleto um personagem negro como a Sulwe (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2021).

No livro, a autora salienta as qualidades de cada um: “Olha, precisamos das duas: do brilho mais intenso da luz do dia, da cor mais profunda da escuridão da noite e de todos os tons entre elas. Juntas, elas fazem com que o mundo seja o que conhecemos: luz e escuridão; força e beleza” (NYONG’O, 2019, *n.p.*). As crianças demonstram como compreenderam:

Ao falar que nesse encontro nós brincaríamos com as brincadeiras como se fossemos a Sulwe e que ela não tinha brincado com os amigos, as meninas lembraram de passagens do texto em que a personagem tenta mudar seu tom de pele. Uma menina disse: *ela comia tanta coisa branca pra ficar branca*. Nós intervimos: *ela ficou?*. Elas responderam que não. Continuamos a questionar: *mas precisava ficar branca?*. Iris respondeu: *não, ela é linda de qualquer jeito*. [...] A Iris lembrou que as pessoas gostavam mais da irmã da Sulwe e *ela ficava triste e chorando*. Também lembrou que, na história, *a mãe dela falou que cada um é bonito do seu jeito*. Mariana: *ela não gostava do que os amigos chamavam ela*. Nós problematizamos: *e os amigos aqui da vida real gostam de ser chamados como faziam com a Sulwe?*. Crianças: *não*. Mariana: *tem que falar coisas de amor* (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2021).

Nessa passagem, percebemos que as crianças interpretaram sobre cada um ter a sua beleza e ser do seu próprio jeito. Elas ampliaram a sua visão sobre os tons de pele e demonstraram respeito ao outro.

Segundo Araujo e Dias (2019, p. 10), a literatura, para as crianças, “[...] pode contribuir efetivamente para a proposta de ampliação dos repertórios culturais, de interpretações sobre o mundo e sobre si mesmas”. Uma cena que chamou nossa atenção positivamente foi a reação de uma menina ao olhar para as imagens do livro:

Deixamos o livro aberto no quadro para que elas pudessem ver a imagem no livro dos personagens brincando. Fomos surpreendidos com a Lorena dizendo: *ela é pretinha e sorrindo, como se estivesse se reconhecendo na imagem*. Quando vimos a cena, aproximamo-nos depressa dela e perguntamos o que ela estava falando, mas ela desconversou e foi pular o elástico (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2021).

Esse episódio evidencia como a criança começa a se ver na personagem negra e se mostra feliz ao se identificar com ela. Suas características também eram parecidas além da cor, com os cabelos curtos e cacheados. Na figura 47, é possível visualizar a menina observando a personagem principal da história. A menina estava sendo representada na protagonista. Isso nos faz refletir que “[...] a literatura infantil, quando bem selecionada, representa um produto cultural que estabelece mediação entre o real e o ficcional, de modo a contribuir para que as crianças pretas possam experienciar sua humanidade tantas vezes negada no plano real” (ARAUJO; DIAS, 2019, p. 10).

Figura 47 – A menina se reconhecendo na personagem Sulwe



Fonte: acervo da pesquisa.

A Figura 47 registra o momento em que a menina observa a personagem Sulwe desenhada no livro. Infelizmente, na foto, não é possível identificar o sorriso que ela manifestou. Refletindo sobre o episódio, no momento não investimos no diálogo com a menina por ficarmos satisfeitos com o sorriso dela. No entanto, ao rememorar a cena, pensamos que poderíamos ter contribuído ainda mais com a menina e sua identificação com a personagem ao conversarmos com ela.

Nenhuma criança fez essa associação dela com a personagem. Uma hipótese foi que, no decorrer de nossas interações com essa história, a menina só esteve presente em dois encontros. Acreditamos que a ausência da menina tenha relação com a pandemia e o revezamento dos grupos.

Na mesma esteira de se sentir representada na personagem, no encontro em que o tema era dramatizar a história *Este é o meu cabelo*, na roda de conversa falávamos sobre a valorização do cabelo de cada um. Duas meninas se distraíram:

Assim que começamos a conversar, observamos que duas meninas, Márcia e Lorena, conversavam sobre cabelo. Uma delas era negra com cabelo com trancinhas rastafari rosa, estava com as trancinhas presas, logo soltou seus cabelos e ficou se olhando no espelho. Ela ria e parecia estar satisfeita com seus cabelos, ainda mais agora que estavam colocados em evidência (DIÁRIO DE CAMPO, 24/11/2021).

Na Figura 48, podemos ver a menina com o cabelo solto e ainda olhando para o espelho (na foto não aparece o espelho, porém ele está exatamente na direção em que a menina está olhando).

Figura 48 – Menina de cabelo solto



Fonte: acervo da pesquisa.

Segundo Gomes (2002, p. 43), “[...] a maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, vêem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos”. A menina que estava com seus cabelos presos sentiu vontade de soltá-los no instante em conversávamos sobre cabelos, o que nos faz inferir que contribuímos para o olhar positivo da própria criança acerca de suas madeixas. A partir do momento que essa menina se sente representada e amplia seus referenciais de mundo, ela toma a atitude de soltar o cabelo e se contemplar no espelho.

Percebemos uma construção positiva da identidade negra por meio da literatura infantil em nossas propostas. Essa representatividade similarmente é almejada pela professora que participou do estudo de Godoy (2017). A docente pesquisada, da mesma forma, buscou, em suas práticas pedagógicas, trabalhar com as questões raciais por meio da literatura infantil. A professora questiona o padrão eurocêntrico evidenciado pelas mídias e enfatiza o trabalho com personagens negras como forma de as crianças negras também serem representadas.

O cabelo, segundo Gomes (2002, p. 50), “[...] é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações”. Enquanto Lorena demonstrava satisfação com seus cabelos, outra menina manifestou não gostar das próprias madeixas. Elisa dizia não gostar de seu cabelo ao passo que manipulava os cabelos das professoras Marcela e Dinorá, elogiando-os. Embora Marcela também tenha o cabelo cacheado,

a menina gostou, parecia não perceber a similaridade entre os cabelos. Dinorá tem o cabelo mais liso. Essa situação com as professoras ocorreu no momento de saída das crianças e a professora Marcela veio nos relatar.

O cotidiano mais uma vez contribuiu com o planejamento de nossas próximas ações, de modo a convergir com a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2007), a metodologia de pesquisa adotada para esse estudo. O episódio reverberou em nossas mediações pedagógicas e a partir dele decidimos mobilizar mais uma obra da literatura infantil com o intuito de realçar e valorizar os cabelos crespos. Gomes (2002, p. 50) aponta que,

Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las. Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas.

Elegemos a história *Este é o meu cabelo*, do autor e ilustrador Gió, para que a menina e todas as crianças pudessem ver o cabelo crespo representado de forma positiva. A sugestão do trabalho com esse livro partiu de nós e foi recebida positivamente pelas professoras de sala e pelo professor de Arte, tornando-se uma ação em conjunto. Um importante diálogo foi estabelecido entre os diferentes docentes para potencializar o desenvolvimento da temática com as crianças (GIROTTI, 2006; MELLO *et al.*, 2018).

No momento da contação da história, ao ver o livro *Este é o meu cabelo*, a menina Elisa pediu para que contássemos e brincássemos com a história *Cachinhos Dourados*. Essa obra é protagonizada por uma menina branca e loira como os padrões eurocêtricos de beleza, embora o cabelo seja cacheado.

O pedido da menina não passou despercebido, nós conversamos com ela para saber porque ela queria tal história. Ao ser indagada, ela disse apenas que viu na televisão e que gosta da personagem. Explicamos que, naquele momento, não seria possível contar aquela história e tentamos levar a menina para mais próximo da obra que foi trabalhada naquele dia.

A proposta a partir do livro *Este é o meu cabelo* foi estimular as crianças a falarem sobre seus cabelos e como gostam de usá-los. Assim como no estudo de Duarte (2012), essa estratégia “[...] pode ter favorecido o processo de [as crianças] saírem do lugar de inferioridade e começarem a ser valorizadas e a se valorizarem” (DUARTE, 2012, p. 54). Propusemos às

crianças que fizessem um desfile em que cada uma falasse como gosta de usar seu cabelo e em seguida desfilasse, a finalidade foi realçar a beleza de cada uma. Elas amaram a ideia. Essa brincadeira se ampliou e envolveu todo o CMEI no evento que foi denominado Festa da Diversidade.

Na Festa da Diversidade, as crianças poderiam ir com o penteado que quisessem, foi uma forma para valorizar cada um. Esse evento foi uma homenagem ao Dia da Consciência Negra. Como nós havíamos trabalhado com a ERER durante o semestre, foi um momento de culminância das nossas ações. Dessa forma, rompemos com a *pedagogia do evento* (BAKKE, 2011), discutida no início do presente tópico. Não foi o encerramento da nossa proposta, mas foi um dos momentos em que pudemos movimentar todo o CMEI e compartilhar um pouco do que foi trabalhado. Todas as turmas se envolveram com a programação. As professoras de sala desenvolveram trabalhos com as crianças para esse dia e nós, em diálogo com os professores de Arte e de Educação Especial e com crianças dos Grupos 5, organizamos um desfile e uma apresentação teatral.

A Figura 49 demonstra o convite que confeccionamos para que as famílias tomassem conhecimento de nossa ação e pudessem participar, penteando a sua criança como ela gosta.

Figura 49 – Convite para a Festa da Diversidade



Fonte: acervo da pesquisa.

Gomes (2002, p. 44) aponta que “as múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual”. Alguns espaços intensificam e reforçam estereótipos, outros, como nossas mediações pedagógicas, tentam desconstruir essas representações negativas. Nesse sentido, Duarte (2012, p. 152) defende que é responsabilidade do professor “[...] proporcionar às crianças momentos nos quais referências positivas a todos os grupos estejam presentes, possibilitando-lhes que aprendam a importância da diversidade”. Cada criança tinha liberdade para escolher seu penteado, como expresso no convite, e cada uma seria valorizada em sua singularidade.

Na semana do evento, pudemos ver uma menina com três penteados diferentes: na segunda-feira, com suas trančinhas rastafari rosa; na terça-feira, com seus cabelos curtos enfeitados com uma tiara; e na quarta-feira, dia da festa, com tranças grandes. Acreditamos que essa mudança no visual foi relacionada ao evento no CMEI, em que cada pessoa deveria ir com o cabelo penteado da forma como gosta de usá-lo. No dia que ela não estava com as trančinhas, inferimos que foi o dia entre os penteados. O uso das tranças vai ao encontro do que Gomes (2002, p. 43) salienta: “as meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas”. Na Figura 50, podemos ver as tranças da menina (não temos o registro fotográfico dela sem as tranças).

Figura 50 – As tranças rosas



Fonte: acervo da pesquisa.

Na Figura 50, na foto da esquerda, temos as trančinhas rastafari rosa, como ela penteou seus cabelos na maioria de nossos encontros. Na foto da direita, observamos como ela se produziu para a Festa da Diversidade. Segundo Gomes (2002, p. 44),

O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos.

Podemos perceber, como Gomes (2002) salienta, o cuidado da família em manter a menina com o cabelo arrumado, utilizando de diferentes tipos de trançados coloridos.

Outra história que desenvolvemos em nossas mediações pedagógicas foi a manifestação cultural Congo. Ao tematizar esse ritmo, buscamos trabalhar com seus elementos característicos. Dessa forma, levamos os instrumentos musicais casaca e tambor para que as crianças pudessem conhecer e experimentar. Fizemos a brincadeira estátua com os instrumentos e confeccionamos as nossas próprias casacas. Colocamos músicas na caixa de som para que os infantis pudessem ouvir o ritmo do Congo, para apreciarem como de fato é tocado e cantado esse estilo musical e para apropriarem-se do repertório musical, como: *Solte o cabelo e deixe a trança balançar* e *Tindolelê*. Na Figura 51, registramos o momento em que as crianças, além de ouvirem as músicas, interagiram com os instrumentos dessa manifestação cultural.

Figura 51 – Tocando os instrumentos: Casaca e tambor



Fonte: acervo da pesquisa.

A Figura 51 representa o encontro em que levamos os instrumentos musicais típicos do Congo (tambor e casacas) para que as crianças pudessem experimentar e tocar. Podemos observá-las tocando e se movimentando em círculo. Os infantis, além de tocar e cantar, também dançaram e se divertiram. Nós levamos os instrumentos originais e confeccionamos outros com materiais recicláveis para que pudéssemos ampliar a quantidade de instrumentos na nossa proposta.

Entretanto, em um dos encontros que brincamos de cantar, dançar e tocar tambor, percebemos uma menina afastada. Ao intervirmos para saber o motivo, obtivemos a resposta *não quero participar da festa dos negros* e ela manifestou que não participaria da nossa dramatização. Conversando com a menina na tentativa de entender o motivo da sua postura, a criança disse que a mãe a iria buscá-la cedo e que iria trocá-la de escola. Acreditamos que essa reação pode ter relação com a opção religiosa, visto que a sua família é evangélica. A questão da religiosidade é um aspecto que oferece resistência para se trabalhar com manifestações de matriz africana ou afro-brasileira no cotidiano das instituições de ensino. Bolzan, Martins e Mello (2021, p. 175) abordam que “[...] a barreira étnico-racial está muito associada à questão religiosa, entende-se que há uma resistência das famílias em aceitar danças que tenham alguma semelhança ou relação com outras culturas, sobretudo, a africana”.

O tambor é um instrumento que faz parte da cultura africana. Mesmo que a utilização do tambor seja para ampliar o conhecimento das crianças com relação a instrumentos e sonoridade, segundo Meireles (2020, p. 424), “a África, as pessoas africanas e afro-brasileiras, a literatura,

indumentária, tambores, berimbaus ou qualquer traço simbólico de negritude na escola muitas vezes recebem rejeição por serem relacionadas ao perigo, ao mal, ao pecado”.

No mesmo sentido, na *Festa da Diversidade*, a mesma menina que disse não querer participar da *festa dos negros* foi vestida de bailarina e com coque no cabelo. Entendemos que a família usou essa estratégia para que a menina se distanciasse da proposta afro.

A reflexão sobre esses episódios permitiu perceber a necessidade e a relevância em estreitar os laços com as famílias. A sugestão para superar esse tipo de situação é a permanente articulação entre as instituições infantis e as famílias, em que elas são convidadas a discutir os projetos e conhecer os motivos pelos quais eles são propostos. Ao estabelecer esse vínculo, tentamos sanar suas dúvidas e formar parcerias.

Mais uma vez demarcamos a parceria entre as unidades de ensino e a família como fundamental na primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2013). Segundo as DCNEI (BRASIL, 2013, p. 92), essa cooperação é “exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem”. Essa aproximação é uma forma para que os responsáveis compreendam melhor o nosso trabalho, não tenham um olhar deturpado acerca das práticas pedagógicas e caminhem junto conosco.

Nos encontros em que brincamos de dramatizar, também houve situações que envolveram a identificação racial. A fim de que as crianças participassem ativamente das propostas e protagonizassem todo o processo, em um dos momentos em que foi planejado trabalhar com teatro, perguntamos a elas o que precisávamos para fazer o teatro com a história da Sulwe. A resposta de uma menina nos deixou surpresos: “*Precisamos pintar a cara*, respondeu Mariana e algumas crianças concordaram. Surpreendidos, indagamos: *mas para que?*. Ela respondeu: *para ficar da cor da menina*. Outra criança apoiou: *Vamos pegar tinta para pintar*” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2021).

As crianças sugeriram pedir a tinta para o professor de Arte. Explicamos a elas que precisaríamos de uma tinta especial, visto que a tinta que se usa nas mediações pedagógicas de Arte pode fazer mal para a pele. Nesse momento, Mariana teve outra ideia: “*é só a gente usar máscara, aquele que tem elástico atrás* (ela fez o gesto do elástico atrás da cabeça com as mãos)” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2021). Sugerimos que as crianças tentassem representar sem o auxílio de tintas ou máscaras e elas concordaram.

As crianças não viram problemas em interpretar personagens negras e propuseram se caracterizar dos personagens utilizando como recursos tintas e/ou máscaras, visto que os tons de pele não eram os mesmos. Essas sugestões partiram de uma menina branca. Como ela não se identificava com o tom da pele, ela logo encontrou uma solução. Por outro lado, nós nos surpreendemos com as respostas das crianças, não havíamos cogitado essas possibilidades. Ao refletirmos sobre esse episódio, percebemos que nós tivemos restrição a essa proposição das crianças. O nosso olhar adultocêntrico desconsiderou as potencialidades criativas dos infantis.

Ainda nesse encontro, numa tentativa de distribuir os personagens para que dramatizássemos a história, perguntamos quem gostaria de ser a Sulwe. “Uma criança sugeriu que o Carlos fosse a Sulwe e disse que ele era da cor da personagem. Carlos logo balançou o dedo indicador em negativa” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2021). Em nossa interpretação, a recusa não foi devida ao tom da pele, mas por representar um papel do gênero feminino e ele não se sentir à vontade. Ele foi respeitado.

Além da contação de histórias e da dramatização, nós realizamos brincadeiras a partir das histórias. Ao narrar, na história do Congo, que africanos eram capturados e escravizados para serem trazidos para o Brasil, realizamos o *pique navio*. Essa brincadeira é uma mistura de outras duas: *pique pega* e *dono da rua*. Desenhamos duas linhas no chão, como se fosse a brincadeira *dono da rua*, e um barco. O pegador teria que capturar os africanos para escravizá-los, mas só poderia pegar quem estivesse entre as linhas. A pessoa capturada iria para o navio. Uma das brincadeiras que as crianças mais gostam é o pique, que envolve corrida. Elas gostaram tanto que, além de pedirem para ir mais vezes e para serem o pegador, também criavam estratégias para escapar do pegador.

A reflexão sobre a brincadeira *pique navio* não foi realizada no momento da vivência. No entanto, no processo de escrita deste texto, ao refletir sobre a brincadeira, percebemos a necessidade de problematizar com as crianças sobre a escravização dos africanos com o intuito de não naturalizar a situação que esse povo sofreu. Além disso, destacamos a necessidade de refletir sobre os aspectos enfrentados pela pessoa negra naquela época e também atualmente. Tal ponto é importante de ser compreendido, visto que “o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país” (GOMES, 2005, p. 46).

Outro ponto para o qual nos atentamos em nossas mediações pedagógicas foi tentar demarcar o continente africano e suas divisões territoriais, ressaltando alguns países específicos e a

importância de não os tratar como um bloco único. O continente africano, muitas vezes, é referido como unidade e estereotipado. Ratts *et al.* (2007, p. 51) abordam a África apresentada nos livros didáticos de geografia: “as culturas e formas de socialização presentes nesse continente são expressas de forma simplista, um conjunto caótico, mas ao mesmo tempo monolítico e homogêneo [...]”. A fim de desconstruir essa visão, levamos um mapa no qual pudemos identificar os diferentes países do continente africano. Apontar no mapa onde se localizam os países foi uma forma de não tratar a África como um bloco único, reconhecendo sua diversidade cultural distribuída por sua extensão territorial. Não temos apenas uma África, temos diversos países, com suas culturas e riquezas.

Abordamos o Quênia para falar das origens da família da Lupita Nyong’o; de Moçambique, quando brincamos de *Terra-mar*; da Nigéria ao brincar de *Saltando o feijão*. As professoras falaram de África do Sul, além de, em outros momentos, as crianças perguntarem sobre os países quando mostrávamos o mapa que apresenta os 54 países africanos.

Para Neira (2009, p. 5), “ensinar Educação Física, então, é um ato dinâmico e permanente de conhecimento [...]. Com isso, pretende-se não só a valorização identitária, como também, a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças”. Nas brincadeiras com a história *Sulwe*, uma maneira de ampliar as possibilidades de conhecimento com as crianças foi trazer uma outra forma de se brincar com corda. Como os pais da autora Lupita Nyong’o são do Quênia, resolvemos trabalhar com essa informação e trazer uma brincadeira africana que utiliza corda. A proposta foi *Saltando o feijão*, da Nigéria, semelhante ao *reloginho*, no Brasil. Uma menina identificou na brincadeira africana a versão brasileira. Na brincadeira *Terra-mar*, brincamos para representar a vinda dos africanos para o Brasil.

Mostramos o Quênia para as crianças, indo de cadeira em cadeira para que elas pudessem ver melhor, pois o mapa era pequeno. Os infantis ficaram interessados, “uma menina apontou para outro lugar (país) no mapa e perguntou: *e esse qual é?*. Respondemos: *é Zaire, outro país*” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2021).

O trabalho que desenvolvemos em nossos encontros não passou despercebido pela equipe docente do CMEI. O livro *Sulwe* foi reconhecido pelas professoras como importante para o trabalho com as crianças. A primeira a se manifestar foi uma docente que estava em extensão⁵⁵

⁵⁵ Foi utilizado o termo *extensão* para fazer referência a quando um professor com vínculo no município tem a sua carga horária e se disponibiliza a cobrir atestado de outro, realizando assim uma extensão de sua carga horária normal. O município da Serra não permite substituição, somente extensão.

no lugar de uma das professoras do Grupo 5. Ao retornar para a sala, ela viu o livro na mesa e pediu para ver. Folheando o livro, ela perguntou: “é da escola? Que livro ótimo para trabalhar a questão racial” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/08/2021). As professoras dos Grupo 5 também se interessaram depois que viram a apresentação teatral das crianças e cogitaram utilizar essa obra como norteadora para as APNP. Porém, ao lerem o livro, as docentes o consideraram *pesado* para trabalhar as atividades a serem enviadas para casa e que o real sentido da história poderia ser distorcido. Elas então escolheram o livro *Bibi e Kito*, de Alejandro Rosas, que aborda a chegada de um menino africano numa escola no Brasil. Essa história foi trabalhada pelas professoras das seis turmas do turno vespertino. A partir dela, houve uma aproximação no tema entre os diferentes docentes.

Um episódio que demonstra como essa rede de conexões com os diferentes professores fez sentido para as crianças foi quando adentrarmos na sala do Grupo 5 Dandara para seguir tematizando o Congo. No quadro, estava o desenho do continente africano com destaque para o país África do Sul. A fim de perceber como as crianças estavam compreendendo o que estava sendo trabalhado, nós perguntamos a elas do que se tratava o desenho. Os infantis disseram que era o mapa da África, de onde veio o Kito, personagem da história *Bibi e Kito*.

Outro episódio foi a confecção de um painel coletivo sobre os diferentes tons de pele. Essa atividade foi proposta pela professora do Grupo 4 para ser realizada na Festa da Diversidade. Nessa atividade, as crianças tinham como tarefa identificar seu tom de pele e pintar um bonequinho se representando. Na Figura 52, podemos observar um menino pintando o seu bonequinho com o seu tom de pele. É possível perceber copinhos descartáveis com tintas de diferentes tons, para que as crianças possam ver e identificar qual é o mais próximo ao seu.

Figura 52 – Desenho para compor o painel



Fonte: acervo da pesquisa.

Segundo as docentes, algumas crianças tiveram dificuldade de perceber seu tom de pele, mesmo com os vários tons à sua disposição para experimentar, de modo que foi preciso a professora ajudar nesse processo.

Após a Festa da Diversidade, nosso trabalho teve continuidade. A professora do Grupo 4 fez uma proposta para encerrar essa prática pedagógica, uma última ação para complementar o que estávamos desenvolvendo. A proposição foi prontamente aceita e, na semana seguinte, a realizamos. Ela sugeriu confeccionar um mapa com o Brasil e com o continente africano para que pudesse compor com o painel dos tons de pele. Assim, na semana seguinte, ela desenhou o mapa e convidamos os Grupos 5 para pintarem junto com o Grupo 4. Iniciamos a pintura pela parte continental do mapa, com auxílio do pincel. As crianças escolheram a cor e onde pintar. Na parte dos oceanos, elas puderam utilizar as próprias mãos como pincel. Os infantis entenderam que era o Brasil e os países da África, tanto que um menino, ao escolher um espaço no continente africano para colorir, perguntou qual era aquele país. O episódio é apresentado no excerto extraído do diário de campo:

A professora do Grupo 4 desenhou o mapa do Brasil e da África para as crianças pintarem. O Brasil foi dividido em quatro partes para que pudesse ser pintado com as cores da bandeira. Já a África foi dividida nos países que a compõem. A docente conseguiu reproduzir o mapa da África e seus países de forma semelhante à imagem do livro. [...] Na vez do Cláudio, antes de pintar, quando ele escolheu o espaço que

iria pintar, o menino perguntou qual era aquele país. Como a professora fez o desenho copiando de um mapa da África com os países, pudemos localizar o nome daquele país para o menino. Era o Zaire. Quando falamos o nome do país, ele repetiu satisfeito e começou a pintar. Essa curiosidade dele inspirou outra criança a também querer saber o nome de outro país (DIÁRIO DE CAMPO, 07/12/2021).

Mais uma vez garantimos que a África fosse tratada como um continente composto por diferentes países e culturas. A pergunta do menino nos faz inferir que as crianças compreenderam a diversidade que compõe o continente africano. A Figura 53 expressa o processo de desenvolvimento da proposta.

Figura 53 – Confeccionando o mapa



Fonte: acervo da pesquisa.

No mosaico da Figura 53, na foto 1, registramos a professora desenhando o continente africano de acordo com a imagem de um livrinho. Na foto 2, três crianças pintam a parte continental, os países que compõe a África. Elas escolheram a cor e o espaço para pintar. Na mesma foto, as duas crianças em pé já haviam pintado seu país e olhavam o painel *Ninguém é igual a ninguém*, que estava na parede com a intenção de identificar os bonequinhos que elas confeccionaram e de reconhecer os amigos. Na foto 3, colocamos o mapa na vertical e estávamos pintando a sua

parte oceânica. É possível nos ver ajudando também. Cada criança ganhou um potinho com tinta azul e podia escolher se queria pintar com o pincel ou com o dedo/mãos. O menino que está em pé atrás já havia pintado e queria apenas ver. Na foto 4, é possível visualizar o produto final desse trabalho coletivo: o mapa com o Brasil e os países do continente africano.

Além de confeccionarem o mapa, as crianças ficaram próximas ao painel que haviam construído na semana anterior. Essa proximidade fez com que algumas delas buscassem identificar o seu bonequinho e o de seus amigos. Dessa forma, podemos inferir que esse trabalho, de alguma maneira, fez sentido para algumas crianças.

A temática das culturas africana e afro-brasileira abordada nas mediações pedagógicas se mostrou ainda mais relevante no decorrer das propostas para desconstruir estereótipos e preconceitos, como a não aceitação do próprio cabelo, valorizando cada indivíduo em sua singularidade, um trabalho que deve ser contínuo e não restrito a uma data específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo desta pesquisa é as brincadeiras historiadas na mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil. Para a concretização do presente trabalho, nós o dividimos em duas partes. A primeira constitui-se em uma pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007) para identificar o que a pós-graduação em Educação Física no Brasil tem produzido sobre as práticas pedagógicas com o teatro e com a contação de história na Educação Infantil. A segunda parte foi a realização de uma pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2007) na qual investigamos uma proposta de mediação pedagógica na Educação Infantil com a Educação Física que mobilizou a contação de histórias, as brincadeiras, a dramatização, a literatura e a corporeidade, em que, por meio dessas linguagens, buscamos reconhecer e valorizar o protagonismo infantil, a articulação curricular e a educação das relações étnico-raciais.

Na pesquisa bibliográfica empreendida no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontramos 58 trabalhos produzidos na pós-graduação em Educação Física no Brasil sobre as práticas pedagógicas com o teatro e com a contação de história na Educação Infantil. As diferentes linguagens são reconhecidas como importantes para a Educação Infantil, porém, enquanto a contação de histórias teve destaque em alguns trabalhos, o teatro foi tema periférico nas produções. A ERER também não foi mote central de nenhum dos produtos.

As mediações pedagógicas empreendidas no ano de 2021 foram influenciadas de alguma forma pela pandemia da Covid-19, seja nos tempos com as crianças, na presença delas no CMEI (tanto pelo fato do retorno presencial ter ocorrido no mês de junho quanto pelo fato desse retorno se dar no formato de rodízio, dividindo os infantis matriculados em três grupo) ou nos cuidados que precisávamos ter para essa volta (distanciamento físico, uso de equipamentos de proteção). Mesmo assim, o CMEI Débora se mostrou um contexto profícuo para o desenvolvimento da pesquisa-ação existencial com as crianças. As propostas possibilitaram a participação delas de forma engajada.

O protagonismo infantil, a articulação curricular e a educação das relações étnico-raciais, mais do que princípios pedagógicos, são a garantia dos direitos de aprendizagem. As práticas na primeira etapa de ensino deveriam ser pautas neles devido a atenderem aos infantis em sua

categoria geracional. Eles estão presentes nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil e em produções científicas.

Chamamos atenção para os três pilares: 1) o protagonismo como forma de compreender as crianças como sujeitos ativos e competentes nos seus mundos de vida, capazes de pensar, de agir, de produzir e de ressignificar conhecimentos; 2) o essencial diálogo estabelecido entre os diferentes sujeitos que compõem as instituições de Educação Infantil com os diferentes conhecimentos e linguagens mobilizados por eles a fim de que a criança seja tratada de forma integral, sem compartimentalizá-la; 3) a educação das relações étnico-raciais, respeitando cada um em sua diversidade cultural. Nesse sentido, os conhecimentos se conectam, formando uma teia em que potencializa a aprendizagem dos infantis. Destacamos que nossas ações com as crianças se basearam nesses três princípios por compreendermos a sua necessidade para a primeira etapa da Educação Básica.

No decorrer dos encontros, foi possível perceber o quanto as falas e as contribuições das crianças foram absorvidas e consideradas, sendo traduzidas em práticas pedagógicas. Em muitos momentos, o desenvolvimento do trabalho foi construído a partir do apontamento das crianças, que acolheram as propostas e deram o tom de cada encontro. As práticas não foram centradas no professor, nós oportunizamos a coparticipação e a atuação ativa das crianças, em que elas puderam se expressar e tiveram suas vozes escutadas e reconhecidas.

Assim, em algumas propostas, aconteceram fatos que não saíram como havíamos planejado. É preciso compreender que a pesquisa a qual nos dispomos a empreender é guiada por meio das ações do grupo de sujeitos envolvidos nela. Isso não significa dizer que não tínhamos um planejamento, tínhamos sim, porém ele era flexível e correspondia às expectativas das crianças. Nós trabalhamos o que planejamos e fomos muito além com o que os infantis trouxeram para nossos encontros. Isso evidencia um protagonismo infantil concreto e não um fingir. Comprovamos o potencial que é esse tipo de pesquisa e como ela agrega valor às agências infantis.

O diálogo com as crianças foi conduzindo o trabalho pedagógico e materializando o protagonismo delas. Esse diálogo verbalizado e corporal foi fundamental para desenvolver as propostas e para definir o tempo que permanecemos nelas, prerrogativa para o protagonismo. Compreendemos que apenas deixar a criança falar não garante que ela seja protagonista dos processos de aprendizagem. Escutar e considerar o que os infantis falam é o que confere protagonismo a eles.

É necessária a compreensão de que o protagonismo não se evidencia apenas via linguagem verbal, ele se dá de forma corporal também. O corpo é um canal de comunicação e expressão de suas ideias e sentimentos. A linguagem corporal precisa ser considerada, potencializada e valorizada na mediação pedagógica, visto que essa dimensão corporal é central para as crianças. A interação com os objetos e as relações sociais são baseadas nesse contato corporal próximo.

A Educação Física não deve ficar restrita ao desenvolvimento motor. Sinalizamos a potência do trabalho com as brincadeiras historiadas com as crianças, o quanto elas se envolveram nas propostas. As brincadeiras associadas ao teatro, à contação de histórias, à literatura, à música, à dança e às artes contribuíram para que as aprendizagens fossem significativas. As histórias possibilitaram que as crianças se vissem como os personagens, que entrassem na ficcionalidade e se comportassem de maneira lúdica, de modo que interagiam como os personagens e alteravam o enredo, acrescentando novas cenas. Elas contavam histórias tanto com auxílio do livro e de objetos como apenas oralmente.

O trabalho com as diferentes linguagens permitiu fortalecer o processo de aprendizagem das crianças e as estimulou a participarem das propostas sempre engajadas, contribuindo e colaborando tanto com falas e gestos como com objetos que foram incorporados nas ações seguintes. Nós pensamos nas propostas de acordo com as histórias e as reconfiguramos a partir das contribuições das crianças, de suas manifestações.

As crianças entraram no mundo do faz de conta, transformaram-se nos personagens da história, dramatizando com falas e gestos, alteraram o enredo, opinaram, refletiram, construíram e transformaram uma brincadeira em outra. Elas tinham iniciativa para organizar, criar e transformar as brincadeiras. A partir de nossas ações, percebemos que, no decorrer dos encontros, os infantis se sentiram valorizados e cada vez imprimiram mais suas marcas.

Ressaltamos a importância de as crianças vivenciarem situações nas quais possam desempenhar um papel ativo para que suas aprendizagens sejam significativas, de modo que possam criar, refletir e resolver problemas e (re)significar suas ações sobre elas mesmas, os outros e o mundo. O convívio nas instituições infantis é um espaço no qual as crianças interagem e ampliam seu conhecimento de mundo. Nesse sentido, respeitar a diversidade, a diferença e o outro é algo que deve fazer parte do cotidiano dos educandos.

A educação das relações étnico-raciais é extremamente imprescindível de ser trabalhada, pudemos comprovar durante as mediações pedagógicas como elas são importantes e necessárias. A Educação Infantil é um momento importante das crianças para ampliarem seu

convívio social, no qual elas têm suas identidades construídas, formando seus conhecimentos sobre o mundo. As experiências que são geradas nessa etapa influenciam na construção de identidades positivas ou negativas delas. Faz-se necessário desconstruir estereótipos e valorizar a diversidade para fomentar a construção de identidades positivas, valorizando cada indivíduo.

Embora esse não seja um tema fácil de ser trabalhado, ele deve ser pensado como constituinte do currículo infantil e não pensado apenas para uma data folclorizada, pontual. A temática está prevista em lei, mas, para além da lei, o cotidiano nos evidencia a necessidade do trabalho com a ERER voltada para os negros. As pesquisas já indicavam isso e nós pudemos comprovar a incipiência de ações voltadas para a equidade e para a luta antirracista.

O episódio da menina que diz não gostar do próprio cabelo e o momento em que a autora do livro é chamada de *hiper mega feia* vêm para ratificar como essas questões infelizmente acontecem cotidianamente em nosso ambiente de ensino e muitas vezes os docentes não se atentam ou mesmo tratam o assunto como algo irrelevante. A partir desses exemplos que ocorreram no decorrer de nossas mediações pedagógicas, percebemos que há atitudes que precisam ser combatidas. É urgente tematizar essas questões que acontecem a todo momento e, algumas vezes, até de forma inconsciente.

Além de favorecer as crianças, outro ponto positivo para as mediações empreendidas com os Grupo 5 do vespertino foi inspirar as práticas pedagógicas do outro turno ao trabalhar a ERER. As docentes do Grupo 5 e da Educação Especial do matutino viram relevância na temática e solicitaram que expandíssemos as ações para o seu turno também.

A pesquisa envolveu docentes com diferentes percepções e assim observamos pequenas restrições quanto às atividades que propomos. A articulação curricular ainda é um desafio e verificamos que conciliar os interesses de diferentes professores do CMEI apresenta-se como assunto a ser ajustado. Percebemos que existe um diálogo esporádico sobre os temas e reconhecemos a necessidade de que as conversas sobre eles sejam mais intensas e frequentes.

A adesão à proposta ocorreu no decorrer das mediações pedagógicas e, na maioria das vezes, de forma não planejada, em ações pontuais. As professoras de sala se aproximaram mais com as brincadeiras e com a comemoração ao Dia da Consciência Negra. Os professores, ao perceberem o movimento de engajamento das crianças, aproximaram-se. À medida que há essa articulação, o conhecimento é alargado, tanto dos infantis como dos professores, além de fomentar ainda mais a participação das crianças. Ao observarem os professores realizando a brincadeira, elas se estimularam e se engajaram ainda mais. Além disso, os infantis também

foram responsáveis por esse diálogo entre os diferentes sujeitos do CMEI. Eles tomaram a iniciativa para promover a aproximação, por exemplo, na dramatização em que mobilizaram todas as crianças e toda a equipe do turno vespertino para assistir à apresentação.

A dificuldade na articulação curricular não é uma limitação do nosso trabalho, mas uma dificuldade que precisa ser pensada do ponto de vista das políticas educativas, tanto na formação inicial como na formação continuada de professores e nos próprios documentos formativos que norteiam o trabalho pedagógico com a educação da infância.

O trabalho articulado deveria ser uma premissa na Educação Infantil, assim como apontam os documentos que norteiam essa etapa do ensino (BRASIL, 2013, 2018) e pesquisadores que têm como foco a Educação para as infâncias (MELLO *et al.*, 2018, 2020). Sinalizamos algumas saídas para isso no CMEI: ressaltamos a necessidade de ações de formação continuada e de a coordenação pedagógica fortalecer essa perspectiva do trabalho em que haja uma articulação curricular.

Sobre o trabalho com a ERER, há incentivos pela Prefeitura Municipal da Serra (PMS) para que a temática seja efetivada nas instituições infantis. A Coordenação de Estudos Étnico-raciais (CEER), quando convidada, vai às unidades de ensino ministrar formações. A PMS, por meio da CEER e da Gerência de Formação, oferece anualmente cursos de formação continuada voltados para a educação das relações étnico-raciais para professores. No ano de 2022, foram oferecidos três cursos, porém eles não tiveram todas as vagas ofertadas preenchidas. Além disso, a CEER tem um projeto de valorização das práticas significativas com essa temática em que reconhece e presta homenagem em cerimônia aos profissionais que as desenvolvem.

Com a presente pesquisa, não temos a intenção de oferecer uma receita de como realizar as brincadeiras historiadas, mas o intuito de compartilhar uma vivência possível e que possa fomentar outras práticas que envolvam as diferentes linguagens, valorizando as agências infantis e atentando para a diversidade cultural e étnico-racial.

Por fim, sinalizamos a necessidade de novas pesquisas que abordem as diferentes linguagens nas mediações pedagógicas com a Educação Infantil e as práticas voltadas para educação das relações étnico-raciais, um tema tão importante para a construção de identidades negras positivas e para o desenvolvimento de atitudes concretas para uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ABRÃO, R. K. **O espaço e o tempo da infância no período de transição da educação infantil para os anos iniciais**. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.
- ALVES, J. P. C. **O ensino médio na Amazônia “negra”**: indicadores e perspectivas de alunos negros sobre o mercado de trabalho no Amapá. *In: Equidade Racial na Educação Básica: artigos científicos [Recurso eletrônico] / Iniciativa: Itaú Social; Realização: CEERT, UNICEF; Apoio: Instituto Unibanco, Fundação Tide Setúbal*. São Paulo: ITAÚ SOCIAL ET AL, 2021. p. 28-48.
- ARANTES, M. M. **Educação Física Infantil: Concepções e Práticas de Professores**. 2003. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- ARAUJO, D. C. de. **Relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil: a produção acadêmica stricto sensu de 2003 a 2015**. Relatório de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- ARAUJO, D. C. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018a.
- ARAUJO, D. C. **Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas**. *In: MORO, C.; SOUZA, G. (orgs.). Educação Infantil: construção de sentidos e formação*. 1. ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018b.
- ARAUJO, D. C.; DIAS, L. R. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, 2019.
- ARAUJO, D. C.; OLIVEIRA, T. C. de. A fruição literária na literatura infantil africana. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 76-88, abr./jun. 2021.
- ARAÚJO, F. Z. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**. 2019. 118 f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- ARAÚJO, K. C. A. **Jogos tradicionais e percepção ecológica das cores nas aulas de Educação Física**. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2018.

ASSIS, L. C. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da Educação Física com a educação infantil**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AVEIRO, J. F. H. **As expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças na pré-escola**. 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, CDD. 20.ed. 613.707, supl. 4, p.53-60, 2001.

BAKKE, R. R. B. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. NÚMERO DE FOLHAS. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Libber Livro, 2007.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e Por Força: Rotinas na educação infantil**. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil**. 2018. 326 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BELTRAME, T. S. **O jogo e o desenvolvimento psicossocial de escolares com 5 anos de idade: um estudo orientado pela teoria dos sistemas ecológicos**. 2000. 172 f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria, 2000.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BERNARDI, V. D. **Jogos tradicionais nas aulas de Educação Física infantil: possibilidades pedagógicas**. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

BERTO, R. C. **Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar: a educação física e a infância em revistas nas décadas de 1930 e 1940**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação

Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

BLANCO, B. D. B. **Criança, tarefa e meio ambiente na instituição de ensino infantil em uma cidade do interior de São Paulo**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

BOLZAN, E.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Usos e apropriações das danças populares na Educação Infantil de Vitória/ES. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 162-177, 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BROLO, A. L. R. **Desenvolvimento infantil e vivências lúdicas sob a ótica da teoria bioecológica**. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Educação Física, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Revista Internacional Investigación en Educación**, Bogotá, Colombia, v. 2, n. 3, julio-diciembre, 2009.

BUSS-SIMÃO, M. *et al.* Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010.

CALOTI, V. A. Representações sociais sobre os estudantes negros nas escolas públicas da Grande Vitória/ES: um estudo de caso na escola Clotilde Rato. **Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória, v. 25, n. 2, p. 126-145, jul./dez. 2019.

CARDOSO, C; DIAS, L.R. A branquitude como entrave a implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-28, jan./dez. 2021.

CARVALHO, A. F. **Professores do ensino infantil, práticas corporais e a inclusão de crianças com necessidades especiais em um município do Estado do Tocantins**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

CARVALHO, J, M. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. *In*: FERRAÇO, C. E. (org). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2014.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHICON, J. F. *et al.* Educação Física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2016.

CÔCO, V. Interfaces da formação inicial com a educação infantil: aprendizagens recíprocas. *In*: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; e CÔCO, V. (orgs.). **Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis: De Petrus, 2013. p. 107-123.

CÔCO, V. Docência na educação infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade & culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, A. R. **Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed; 2003.

DARONCH, H. S. **Proposta interventiva no desempenho de variáveis cognitivas e motoras de pré-escolares**. 2016. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Marins**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**:

aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 178-193.

DUARTE, C. P. T. A abordagem da temática étnico-racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 138-162.

DUARTE, L. C. **Educação Física cultural na Educação Infantil**: imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana. 2021. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo São Paulo, 2021.

DUDECK, T. S. **Educação física escolar na educação infantil**: a formação em questão. 2014. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 152-166.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EWALD, A. S.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Interfaces between childhood sociology and motor behavior: the human link, nature and culture. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-16, 2020.

FARIAS, U. S. *et al.* Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25058, jan./dez. 2019.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016.

FERRAÇO, C. E. Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de *narrativas* tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. *In*: FERRAÇO, C. E. (org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

FINCO, D; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2011.

FLORES, K. Z. **Educação física na educação infantil**: análise da aplicação de um programa e estudo sobre o envolvimento das crianças a partir da escala de Ferre Leavers. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FRANCELINO, K. S. **A docência em educação física na educação infantil**: a (re)construção de práticas de formação continuada. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)

– Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FRANZÉ, F. P. **A formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil.** 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

FREIRE, E. J. S. M. **A presença dos conhecimentos da educação física no núcleo de educação da infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GAMBA, L. R. K. **Oficinas do jogo: Educação dos Sentidos.** 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano.) – Programa Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GIROTTO, C. G. G. S. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. **Educação em Revista**, Marília, v. 7, n. 1/2, p. 31-42, maio, 2006.

GODOY, K. N. B. **Construção das identidades de gênero na infância: os discursos dos brinquedos e brincadeiras.** 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora/Universidade Federal de Viçosa, Juiz de Fora, 2017.

GOMES, N, L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, 40-71, set./out./nov./dez. 2002.

GOMES, N, L. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação.** In: MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOULART, M. L. S. Viajando no mundo da literatura infantil: uma experiência pedagógica nas aulas de educação física. **Cadernos de formação RBCE**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 65-75, mar. 2018.

GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física.** 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GUIRRA, F. J. S. **Mediação da professora generalista no trabalho corporal na educação infantil**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino do teatro**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 127-140

KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES**. 2013. 151. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020.

KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e236273, p. 1-16, 2020.

LANO, M. B. **Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LANO, M. B. **Usos da avaliação indiciária na Educação Física com a Educação Infantil**. 2019. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LEITE, A. M. **Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção de atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na educação infantil**. 2010. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEMOS, G. P. **A Educação Física na educação infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 119-142.

LINO, R. M. **Brincadeiras e histórias na educação infantil**: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa “Educação com Movimento” do Distrito Federal. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

LIMA, E. C. P. **Que dança faz dançar a criança?**: Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LIMA, J. S.; MARTINS, R. L. D. R. OLIVEIRA, V. J. M. O planejamento da Educação Física com a Educação Infantil na perspectiva da sociologia da infância. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 379-402, jan./jun. 2022.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007.

LOBO, L. M. **Educação Física na Educação Infantil**: influência de uma Unidade de Ensino de um programa de Educação Física no desenvolvimento motor dos alunos de uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo, Cortez; 2011.

MARIANO, M. **A Educação Física na Educação Infantil e as Relações de Gêneros**: Educando Crianças ou Meninos e Meninas. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARTINS, I. C. **Histórias Infantis**: O Simbolismo, a Ludicidade e a Motricidade na Ação da Educação Motora. 2002. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. 211. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MEIRELES, A. C. O racismo religioso no contexto escolar: laicidade, crenças religiosas e práticas docentes. *In*: SILVA, P. V. B.; MACHADO, N. S.; ROCHA, N. G. (orgs.). **Negras escrevivências, interseccionalidades e engenhosidades**: educação e políticas afirmativas. XI COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020.

MELLO, A. S. *et al.* Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, 28-43, setembro, 2015.

MELLO, A. S. *et al.* A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MELLO, A. S. *et al.* Educação Física na Educação Infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 15-27, set./dez. 2018.

MELLO, A. S. *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020.

MELLO, A. S.; SCOTTÁ, B. A.; MARCHIORI, A. F. As brincadeiras de faz de conta nas produções acadêmico-científicas da Educação Física com a educação infantil. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-24, meses 2021.

MONTEIRO, M. K. **Trajetórias na docência**: professores homens na educação infantil. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

NASCIMENTO, T. A. **Meio ambiente em situações de prática de atividades físicas em instituições de educação infantil e auto-eficácia**: uma proposta de estudo. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

NAVARRO, M. S. **Reflexões acerca do brincar na educação infantil**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NEIRA, M. G. “Focinho de porco não é tomada?” ou desfazendo a confusão: interpretações distorcidas do currículo cultural da Educação Física. **Anais São Carlos**: Cubo Multimídia, 2009.

NUNES, K. R. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso**. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

NYONG’O, L. **Sulwe**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2019.

OLIVEIRA, R. S.; NASCIMENTO, L. A. “Pedagogia do evento”: o dia da consciência negra no contexto escolar. **Dossiê**, Campos, v. 22, n. 1, p. 135-158, jan./jun. 2021.

OMELCZUK, F. **Conversando com crianças na educação infantil**: Suas percepções sobre as situações e interações vividas no espaço escolar. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OTA, G. S. G. **Histórias vivenciadas**: ações interdisciplinares da Educação Física na Educação Infantil. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Pós-Graduação

em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

PEREIRA, D. M. Teatro na Educação Infantil: em busca de possibilidades. *In: X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. Trabalhos completos **X ANPED Sul**, 2014.

PEREIRA, D. M. **Dramas da Educação Infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 2015. 296 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, S. S. “Eu sô peta, tenho cacho, sô linda, ó”: o que dizem as crianças sobre a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. *In: Equidade Racial na Educação Básica*: artigos científicos [Recurso eletrônico]/Iniciativa: Itaú Social; Realização: CEERT, UNICEF; Apoio: Instituto Unibanco, Fundação Tide Setúbal. São Paulo: ITAÚ SOCIAL *et al.*, 2021.

PERINI, R. **A Educação Física na educação infantil de Serra/ES: os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2016. 163 f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PINTO, R. F. **A Realidade da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino das Capitais da Região Norte do Brasil**. 2001. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PIO, A. Um relato sobre resistências (anti)racistas e cultura na escola de educação básica. **Revista Enfil**, Niterói, ano 10, n. 15, fev./jun. 2022.

PIRES, P. A. G. **Fascículo Didática Aplicada**. Universidade Federal do Acre, 2022.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p.729-750, set./dez. 2010.

RAMIREZ, G. S. **Educação Física na Educação Infantil**: ambiente e materiais como recursos pedagógicos para bebês. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

RATTS, A. J. P. *et al.* Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. **Revista as Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 8/9, n. 1, p. 45-59, outubro, 2007.

RESENDE, H. G., SOARES, A. J. G., MOURA, D. L. Caracterização dos modelos de Estruturação das aulas de Educação Física. **Motriz – Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 37-49, jan./mar. 2009.

REGO JUNIOR, W. P. **Discursos sobre a visão de corpo e a abordagem da educação corporal em escolas públicas infantis numa cidade do interior de São Paulo**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação

Física, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

REVERDITO, R. S. **Jogo e desenvolvimento**: estudo com crianças de 05 e 06 anos em uma escola privada na cidade de Hortolândia/SP. 2011. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade Ciências Saúde, Piracicaba, 2011.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2019.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança que fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RODRIGUES, R. M. **Construção identitária e processos relacionais de uma professora de educação física em uma instituição de educação infantil**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ROSA, A. P. **Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade**: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES. 2014. 104. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA Z. M. R. de. Um diálogo com a Sociologia da Infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

ROSSI, F. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 2013. 440 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALLES, F. L. S. **A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo**. 2018. 111 f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SANCHO, R. Indicadores Bibliométricos utilizados em La evaluacion de La ciência y La tecnologia: revision bibliográfica. **Revista Espanhola de Documentacion Científica**, Madrid, v. 3-4, n. 3-4, p. 842-865, 1990.

SANTANA, G. M. L. **Oficinas do jogo**: o desenvolvimento da imaginação na educação física da educação infantil. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANT'ANA, A. O. de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68.

SANTOS, R. S. A. dos. **A dança como conteúdo das aulas de Educação Física**: suas possibilidades a partir da formação continuada dos professores do município de Bagé/RS. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 2, p. 1-18, 2003.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **RBCE**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SCOTTÁ, B. A. **A valorização das produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas do professor de Educação Física com a educação infantil**. 2018. 130 f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SCOTTÁ, B. A. *et al.* A valorização das produções culturais das crianças nas aulas de educação física: análises de narrativas docentes. **Educación Física y Ciencia**, Universidad Nacional de La Plata, v. 22, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2020.

SERRA. **Orientação Curricular**: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos. Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SERRA. **Proposta de caminhos para Educação das Relações Étnico-Raciais no município da Serra**. Serra: Secretaria Municipal de Educação/Coordenação de estudos étnico-raciais, 2020/2021.

SILVA, D. O. **Desenvolvendo um cenário imaginativo circense pelo brincar e se movimentar da criança**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SILVA, L. C. D. **Proposta Pedagógica da Capoeira na Educação Infantil**. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVEIRA, E. R. da. **Prática pedagógica da Educação Física na educação infantil: uma análise dos portfólios do projeto educação com movimento no Distrito Federal**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SIMON, H. S. **O brincar-e-se-movimentar e a imaginação da criança**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

SIMON, H. S.; KUNZ, E. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 375-394, jan./mar. 2014.

SOARES, D. B. **O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física**. 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUZA, B. M.; CARVALHO, J. G. A. F.; REIS, L. V. Oficina de jogos teatrais: reflexões e fragmentos de experiências de *professoras pesquisadoras*. **Revista Enfil**, Niterói, ano 10, n. 15, fev./jun. 2022.

SOUZA, J. A. de. **Os Jogos de Construção na Educação infantil: um estudo de caso na Creche Amas – Piracicaba**. 2005. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Ciências Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

TANI, G. O. Os desafios da pós-graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 79-90., set. 2000.

TOMÁS, C. **“Há muitos mundos no mundo”**: Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 13-20, jan.-abr. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

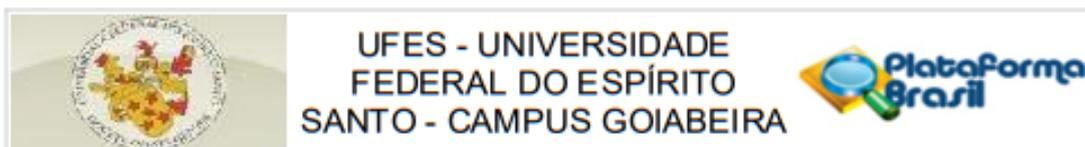
VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil**. 2018. 342 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C.; GUIMARÃES, V.; BARBOSA, R. F. M. A engenharia do currículo: a Educação Física na articulação curricular com a educação infantil. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 123-136, 2021

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA, O TEATRO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: FERNANDA MENDES FRANCO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39776720.4.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.427.219

Apresentação do Projeto:

O esse projeto tem como objeto as brincadeiras historiadas na mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil, no qual pretendo investigar uma experiência pedagógica que utiliza as brincadeiras historiadas a partir da literatura infantil afro-brasileira, fazendo com que as brincadeiras sejam contextualizadas para reconhecer e dar visibilidade às produções infantis na Educação Infantil. A pesquisa tem como objetivos:

analisar o impacto de uma experiência pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil, mediada pelas brincadeiras historiadas, sobre o protagonismo e produções culturais das crianças, e discutir as diferentes linguagens articuladas nas aulas e o diálogo que a experiência estabelece com a dinâmica curricular da Educação Infantil. Caracteriza-se por uma pesquisa-ação existencial na qual o investigador é participante e interage de

forma planejada. O período para realização da pesquisa com as crianças é de fevereiro de 2021 a julho de 2020. Para a produção de dados, serão utilizados os seguintes procedimentos: observação participante, diário de campo, produção de relatórios, narrativas e desenhos das crianças, e uso de fotografias e vídeos das crianças. Através da articulação entre o teatro (dramatização), a contação de histórias (com a literatura afro-brasileira) e

a EF (com as brincadeiras e jogos), acredito ser possível agregar às aulas vivências que sejam significativas e que proporcionem à criança possibilidades diferenciadas de viverem o movimento e potencializar o seu protagonismo.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910

UF: ES **Município:** VITÓRIA

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 4.427.219

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

a) analisar o impacto de uma experiência pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil, mediada pelas brincadeiras historiadas, sobre o protagonismo e produções culturais das crianças; e b) discutir as diferentes linguagens articuladas nas aulas e o diálogo que a experiência estabelece com a dinâmica curricular da Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os procedimentos adotados nessa pesquisa envolvem riscos mínimos. Todavia, não descartamos a possibilidade de os participantes se sentirem incomodados por serem observados em suas ações ou questionados sobre elas. Entre os meios empregados para amenizar possíveis incômodos, está o constante diálogo com as crianças, de modo a considerar as suas opiniões, interesses e expectativas em relação à sua participação na pesquisa. Os eventuais riscos não ferem a integridade física, moral e/ou psicológica das crianças.

Benefícios:

Como benefícios da pesquisa, destacamos que serão desenvolvidas aulas que articulam a Educação Física (brincadeiras), o teatro e a contação de histórias (com a literatura afro-brasileira) para proporcionar as crianças possibilidades diferenciadas de viverem o movimento, com experiências que sejam significativas e que as crianças sejam o centro das aulas e autoras da aprendizagem. Também destacamos que a realização da pesquisa

contribuirá para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras em Serra/ES, que dialogam com a concepção de infância e com a dinâmica curricular presente nos documentos orientadores da Educação Infantil do município e do país.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os seguintes termos:

- 1- Informações básicas do projeto
- 2- Autorizações para a pesquisa
- 3- Cronograma
- 4- Folha de rosto

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 4.427.219

5- Termo de consentimento livre e esclarecido

6- Projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1639369.pdf	03/11/2020 21:43:46		Aceito
Outros	autorizacao_pesquisa_Fernanda_Mendes_Franco.pdf	03/11/2020 21:42:48	FERNANDA MENDES FRANCO	Aceito
Declaração de concordância	autorizacao_escola_Fernanda_Mendes_Franco.pdf	03/11/2020 21:28:57	FERNANDA MENDES FRANCO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	03/11/2020 21:21:45	FERNANDA MENDES FRANCO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_FernandaMendesFranco.pdf	15/10/2020 21:24:54	FERNANDA MENDES FRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveisFernandaMendesFranco.docx	15/10/2020 21:11:58	FERNANDA MENDES FRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FERNANDA_Mendes_Franco.docx	15/10/2020 21:11:17	FERNANDA MENDES FRANCO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 28 de Novembro de 2020

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

APÊNDICE 2 – Autorização para pesquisa – Centro Municipal de Educação Infantil Débora de Moraes Caitano – Dona Nina



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CMEI "DÉBORA DE MORAES CAITANO- DONA NINA"
Av. D. João Batista, s/n, Laranjeiras Velha - Serra/ES
Telefone: 3291-5563

Serra/ES, 03 de novembro de 2020.

Eu, Rozane Gomes dos Santos Almeida
diretora escolar do Centro Municipal de Educação Infantil "Débora de Moraes Caitano – Dona Nina",
autorizo a pesquisadora Fernanda Mendes Franco, professora de Educação Física estatutária da Prefeitura
Municipal de Serra e discente do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da
Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES), sob a orientação do Prof. Dr. André da Silva Mello,
realizar a pesquisa "Diálogos entre a Educação Física, o teatro e a contação de histórias: uma proposta
pedagógica para a Educação Infantil" no Centro Municipal de Educação Infantil "Débora de Moraes
Caitano – Dona Nina", em 2021.

Rozane Gomes dos Santos Almeida
Rozane Gomes dos Santos Almeida
Diretora Escolar
CMEI "Débora de Moraes Caitano – Dona Nina"
M. D. A. E. 10/11/2020

05 273 337/0001-96
Conselho de Escola do CMEI
Débora de Moraes Caitano-
Dona Nina
Av.: D. João Batista, s/nº
Laranjeiras Velha - CEP: 29162-160
Serra - ES