

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**PAULO CESAR CADIMA JUNIOR**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**CAMPINAS**

**2023**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
PAULO CESAR CADIMA JUNIOR**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

**CAMPINAS  
2023**

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.7122 Cadima Junior , Paulo Cesar  
C124t

O trabalho pedagógico com movimentos corporais na educação infantil em tempos de pandemia.: / Paulo Cesar Cadima Junior . - Campinas: PUC-Campinas, 2023.

159 f.: il.

Orientador: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Professores de ensino pré-escolar - Formação. 2. Educação infantil - Formação de professores. 3. COVID-19, Pandemia de, 2020-. I. Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

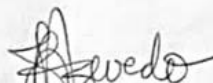
23. ed. CDD 370.7122

**PAULO CESAR CADIMA JUNIOR**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM MOVIMENTOS  
CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
TEMPOS DE PANDEMIA**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

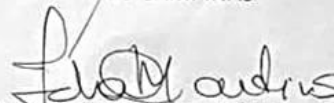
APROVADA: 24 de fevereiro de 2023.



DRA. HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO  
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRA. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI  
PUC-CAMPINAS



DRA. IDA CARNEIRO MARTINS  
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

Dedico este trabalho aos meus pais, Paulo e Silvia, por serem minhas maiores inspirações e exemplos de vida. Amo vocês. À Mari, minha companheira de vida, por estar sempre ao meu lado me apoiando e me incentivando. Pela dedicação e por reconhecer o quanto a realização do mestrado era importante para mim. Te amo, meu amor. Ao meu sobrinho, Ethan, que este trabalho sirva de exemplo e de inspiração.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo por me fazer refletir sobre o meu papel na sociedade e pela importância da afetividade no processo de aprendizagem. Agradeço à dedicação enquanto orientadora e por me fazer acreditar ainda mais na força formadora da Educação Infantil.

À professora Dra. Cris Tassoni, da PUC-Campinas, pelas contribuições valiosas feitas na banca de qualificação e por aceitar fazer parte da banca de defesa. Cris, gratidão pela atenção, disponibilidade, gentileza de sempre e, principalmente, pela oportunidade de aprender com você.

À professora Dra. Ida Martins, da UNICID, por contribuir com a banca de qualificação de maneira assertiva e por, prontamente, aceitar estar na banca de defesa. Professora, sua alegria e sua espontaneidade são cativantes. Espero aprender ainda mais com você.

À professora Dra. Silvia Rocha, da PUC-Campinas, pelo aceite para fazer parte da banca de defesa como suplente interno e por todos os ensinamentos compartilhados na disciplina. Foi muito bom aprender com você, professora.

À professora Dra. Maria Nazaré da Cruz, da USP - Piracicaba, pelo aceite para fazer parte da banca de defesa como suplente externo e por tanto contribuir com a construção teórica da minha pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa pela atenção e pela disposição em realizarem as entrevistas e contribuírem para a elaboração do material empírico.

Aos professores do programa por todos os ensinamentos compartilhados e pelas reflexões suscitadas durante as aulas.

À Maynara, pela atenção, pela dedicação e por sempre ser muito prestativa com a nossa turma. Ainda, pelo apoio, pelas experiências compartilhadas e pelas trocas realizadas durante a produção do trabalho. Uma amiga que levarei para a vida!

Aos colegas de turma, pelas trocas de experiências e pelas contribuições feitas para a condução da nossa pesquisa. Ouvir e aprender sobre a pesquisa de vocês foi fundamental para a elaboração da minha.

À minha irmã Gabriela, por ser uma das minhas maiores incentivadoras e por sempre me apoiar. Te amo!

À minha sogra, Cris, pelo incentivo de sempre, pelas conversas e por compreender a minha falta em reuniões da família. Também agradeço por fazer doces deliciosos.

Ao meu psicólogo Raphael, por me ajudar a compreender os meus comportamentos, por tratar a minha ansiedade e por tanto contribuir com a minha saúde mental.

À professora e amiga, Ana Abrahão, pelo incentivo de sempre e pelo apoio incondicional quando decidi realizar o mestrado. Você faz parte disso, Ana. Gratidão!

À professora e amiga, Daniela. Amiga essa que o mundo acadêmico me proporcionou. Gratidão pelas conversas e pelas trocas de experiências em relação ao mestrado, Dani.

À professora e amiga, Adriana Pelissari, pelo incentivo de sempre e pela compreensão quando decidi deixar as aulas da faculdade para realizar o mestrado.

Ao ex-aluno de bateria e amigo, Petras. Um outro grande incentivador da carreira acadêmica e quem me possibilitou enxergar caminhos ainda não conhecidos dentro do mundo acadêmico.

À Neide, secretária do Programa de pós-graduação em Educação da PUC-Campinas, pela educação e pela atenção com a qual sempre me atendeu.

Aos funcionários da PUC pela atenção e por serem solícitos quando necessitei de alguma coisa na universidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



“A persistência é o caminho do êxito”.

Charles Chaplin  
(1889-1977)

## RESUMO

JUNIOR, Paulo Cesar Cadima. **O TRABALHO PEDAGÓGICO COM MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.** 2023. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2023.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas docentes com movimentos corporais na Educação Infantil. O objetivo central foi ressaltar os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil, em relação às práticas com movimentos corporais, no período da pandemia da COVID-19. O fundamento teórico foi a Teoria Histórico-Cultural e no materialismo histórico-dialético, por compreendermos a importância da interação social e da mediação para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Trata-se de uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa e exploratória, realizada com seis professoras da Educação Infantil, de diferentes regiões do Brasil que, após responderem questionários e se enquadrarem nos critérios pré-estabelecidos do estudo, foram selecionadas e convidadas a participar de uma entrevista virtual. O procedimento de análise dos dados pautou-se na identificação de núcleos de significação, uma abordagem metodológica de análise de conteúdo proposta por Aguiar e Ozella. Esse procedimento consiste em uma análise interpretativa dos dados, que se inicia, após a transcrição das entrevistas, com a leitura recorrente do material empírico, seguida pela seleção de trechos, identificando de pré-indicadores, que tenham relação com os objetivos da pesquisa. Em seguida, são organizados temas, denominados de indicadores e, por último, os núcleos de significação que retratam os sentidos e as representações dos sujeitos da pesquisa em relação ao fenômeno investigado. A análise dos dados permitiu identificar os principais desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil em relação às práticas com movimentos corporais no período da pandemia da COVID-19, como a falta de recursos materiais e a dificuldade de manter a atenção das crianças durante as aulas virtuais. No entanto, também foram identificadas possibilidades e estratégias de trabalho com movimentos corporais na Educação Infantil durante a pandemia, como o uso de atividades com música e com dança que foram adaptadas ao ambiente virtual. Essas estratégias foram importantes para manter o vínculo afetivo, mesmo que mínimo, com as crianças e o desenvolvimento motor das crianças. Em resumo, os resultados da pesquisa indicam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas com movimentos corporais na Educação Infantil, buscando alternativas viáveis e eficazes para trabalhar com essa temática e garantir o desenvolvimento motor das crianças, assim como estratégias que podem ser utilizadas pelos professores, como realizar atividades corporais com os pais e explicar o porquê essas práticas são tão importantes para a aprendizagem das crianças e, ainda, compartilhar textos sobre a contribuição das brincadeiras e das atividades lúdicas para o desenvolvimento motor e para a aprendizagem da criança.

**Palavras-chave:** Movimento corporal. Educação infantil. Pandemia da COVID-19. Formação de professores. Desenvolvimento Infantil.

## ABSTRACT

JUNIOR, Paulo Cesar Cadima. **O TRABALHO PEDAGÓGICO COM MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.** 2023. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2023.

This research has as object of study teaching practices with body movements in Early Childhood Education. The central objective was to highlight the challenges faced by Early Childhood Education teachers, in relation to practices with body movements, in the period of the COVID-19 pandemic. The theoretical basis was the Historical-Cultural Theory and historical-dialectical materialism, as we understand the importance of social interaction and mediation for the learning process and development of the child. This is an empirical research, with a qualitative and exploratory approach, carried out with six Early Childhood teachers from different regions of Brazil who, after answering questionnaires and meeting the pre-established criteria of the study, were selected and invited to participate in a virtual interview. The data analysis procedure was based on the identification of meaning cores, a methodological approach of content analysis proposed by Aguiar and Ozella. This procedure consists of an interpretative analysis of the data, which begins, after the transcription of the interviews, with the recurrent reading of the empirical material, followed by the selection of excerpts, identifying pre-indicators that are related to the research objectives. Next, themes are organized, called indicators and, finally, the meaning cores that portray the meanings and representations of the research subjects in relation to the investigated phenomenon. Data analysis made it possible to identify the main challenges faced by Early Childhood teachers in relation to practices with body movements during the COVID-19 pandemic, such as the lack of material resources and the difficulty of keeping children's attention during virtual classes. . However, possibilities and strategies for working with body movements in Early Childhood Education during the pandemic were also identified, such as the use of activities with music and dance that were adapted to the virtual environment. These strategies were important to maintain the affective bond, even if minimal, with the children and the motor development of the children. In summary, the research results indicate the need to rethink pedagogical practices with body movements in Early Childhood Education, seeking viable and effective alternatives to work with this theme and guarantee the motor development of children, as well as strategies that can be used by teachers, how to perform body activities with parents and explain why these practices are so important for children's learning and also share texts about the contribution of games and recreational activities to motor development and child learning.

**Palavras-chave:** Body movement. Child education. COVID-19 pandemic. Teacher training. Child development.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Resultado da revisão bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	28
<b>Tabela 2</b> - Resultado da revisão bibliográfica realizada no Educa. ....	31

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Trabalhos selecionados.....	30
<b>Quadro 2</b> - Trabalhos selecionados.....	15
<b>Quadro 3</b> - Estruturas cognitivas. ....	30
<b>Quadro 4</b> - Descrição das entrevistadas.....	53
<b>Quadro 5</b> - Processo de construção dos indicadores. ....	61
<b>Quadro 7</b> - Indicadores e núcleos de significação. ....	64

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Temas mais pesquisados.....	15
<b>Figura 2</b> - Relação do perfil das pessoas que responderam ao questionário.....	49
<b>Figura 3</b> - Procedimentos do questionário. ....	49
<b>Figura 4</b> - Procedimento realizado para analisar o material empírico. ....	52

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CESD	Centro Síndrome de Down
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	<i>Corona Vírus Disease</i>
FCC	Fundação Carlos Chagas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MG	Minas Gerais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PET	Programa de Educação Tutorial
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SARS-Cov-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus</i>
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNT	Tecido Não Tecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL DE FORMAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
<b>1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	<b>18</b>
<b>2 EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS COM MOVIMENTOS CORPORAIS</b> .....	<b>36</b>
2.1 A importância da educação infantil na vida da criança .....	36
2.2 O papel do professor da educação infantil .....	40
2.3 Corpo e movimento na educação infantil .....	42
<b>3 MÉTODO: O CAMINHO A SER CONSTRUÍDO</b> .....	<b>46</b>
3.1 Procedimentos metodológicos .....	48
3.1.1 Contexto, participantes e questionário .....	48
3.1.2 Entrevistas semiestruturadas .....	49
3.1.3 Procedimento de Análise do material empírico .....	51
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>53</b>
4.1 O contexto das entrevistadas .....	53
4.2 Procedimentos de análise .....	60
4.3 Núcleo 1 – Relação família/escola .....	64
4.4 Núcleo 2 - Atividades com o corpo: espaço físico e motivação .....	75
4.5 Núcleo 3 - Professor: desafios da docência remota .....	86
4.6 Tecendo os saberes da pesquisa .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>108</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>118</b>



## MEMORIAL DE FORMAÇÃO

### E o que faz um oleiro? Molda as histórias da vida?

#### Lembrar, rememorar e construir: reconstruindo o caminho de formação

Em minha frente vejo a tela do computador, o cursor piscando e eu pronto para iniciar a escrita do memorial de formação. Que desafio, hein?! Confesso que um conjunto de sensações e sentimentos tomam conta de mim neste momento porque não sei, ao certo, o que escrever.

Várias perguntas surgem neste processo de construção, como: “O que será recordado”? “Como compreendo a minha história”? “Dessa história, o que é importante”? Ao encontro dessas indagações, penso que:

Ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Vamos nos inscrevendo numa história que não está mais distante e, sim, impregnada das memórias que nos tomam e da qual muitos outros fazem parte (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 06).

Logo, vale destacar que, ao exercício de rememorar, inclui-se o desafio de escrever:

Sabemos o quanto escrever é sempre um desafio e o quanto é necessário assumi-lo com persistência. Senão por outra razão, porque a escrita pode nos ajudar a conhecer melhor quem somos nós, a refletir sobre o que fazemos e pensamos, a sistematizar os saberes e conhecimentos que produzimos, a desenvolver nossa capacidade de escrever. Porque a escrita, e os diferentes modos de registro das linguagens, é uma plataforma de lançamento para múltiplas possibilidades de aprender (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 145).

Nessa hora me vem à mente a imagem de um oleiro. Sem entender muito bem o real motivo, me pergunto: “Mas por que será que essa imagem surgiu bem agora?”. Afinal, o que faz um oleiro? De forma bem resumida, ele dá forma ao barro e o transforma em um vaso. E essa forma é constituída a partir do desejo do oleiro, a partir do resultado que ele quer alcançar.

Depois de um tempo, pensando e refletindo, consigo estabelecer uma conexão com a imagem. Diante do exposto, imagino-me como o oleiro sentado diante da argila, torno<sup>1</sup> girando e ela pronta para ganhar forma. Aqui estou, sentado e com ideias que

---

<sup>1</sup> Nome dado à base em que a argila é colocada para ser moldada.

logo tomarão a forma de uma narrativa que será construída por meio da escrita, concretizando parte de minha história pessoal e profissional. Assim como o oleiro olha para a argila, olho para a tela do computador: olhos atentos, postura e mãos na massa, ou melhor, dedos no teclado.

De acordo com Prado e Soligo (2005, p. 06), o memorial “é um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias”. Ainda, para os autores, é pensar e resgatar aquilo que é considerado importante para si mesmo e, possivelmente, para o leitor.

Dessa forma, resgatar as memórias é uma ação bastante desafiadora, pois exige pensar e selecionar as experiências, os fatos, os acontecimentos, as histórias que serão narradas e para isso é necessário dedicação, reflexão e esforço cognitivo. A “rememoração não é, em geral, espontânea e livre, mas um processo que envolve esforços e dedicação” (GUEDES-PINTO, 2012, p. 01).

Vale ressaltar que o exercício de lembrar também envolve uma outra ótica: a do momento presente:

Quando nós voltamos a olhar para o nosso passado, ao tentarmos recuperar os diversos caminhos pelos quais passamos na trajetória da vida, sempre o fazemos tendo em vista o momento presente em que vivemos. Não dá para fugirmos da nossa condição de sujeitos engajados na vida do nosso hoje e do nosso agora (GUEDES-PINTO, 2012, p. 01).

Nesse sentido, pautado em Bosi (1995, p. 55), é possível afirmar que “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias (sic) de hoje, as experiências do passado. Esta dinâmica ocorre porque a memória não é sonho, é trabalho”.

Antes de iniciar, de fato, a escolha dos acontecimentos de vida e formação que serão narrados, aqueles que darão vida ao memorial de formação - assim como o oleiro dá forma ao barro -, considero importante neste momento conceituar o que é narrativa e qual o seu objetivo.

Prado e Soligo (2012, p. 03) destacam que a “palavra narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar”. De maneira resumida, narrar significa organizar e colocar em ordem pensamentos e situações que possam ser importantes no momento de relatar. Dessa maneira,

Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma seqüência (sic) de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações – não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar (PRADO; SOLIGO, 2012, p. 03).

Nesse sentido, de todas as situações da vida e de formação que podem ser exploradas e narradas, quais partes serão reveladas e, posteriormente, interpretadas por aqueles que lerão? Novamente, assim como o oleiro desenvolve a forma do vaso a partir daquilo que tem em mente, o memorial de formação será “moldado” de acordo com momentos pontuais que considero importantes em minha trajetória, moldando essa narrativa.

Quero ressaltar que nossa formação é contínua, nunca cessa, e os acontecimentos aqui revelados formam parte de um conjunto, o que não desfavorece uma ou outra situação não mencionada.

Sempre admirei meus professores na escola, gostava muito de ler e estudar e, com certeza as minhas maiores referências nisso são os meus pais, que sempre valorizavam muito a educação e me incentivaram a estudar. Nenhum dos dois têm o ensino médio completo, mas sempre se dedicaram a oferecer uma boa educação para mim e para a minha irmã, que é mais nova. Uma outra pessoa que desempenhou um papel importante nessa trajetória é minha querida vó Maria, que por muito tempo deu aulas às crianças da zona rural que não tinham acesso à escola, na cidade de Carmo do Rio Claro – Minas Gerais.

Praticamente todas as férias eu ia para a casa dela e, nestes momentos oportunos, ela compartilhava muitas de suas histórias como professora e isso acontecia enquanto comíamos um bolo delicioso de fubá com suco de acerola, colhidas da árvore do quintal de sua casa. Eram momentos deliciosos.

Com essa grande inspiração, escolhi fazer a graduação em pedagogia e, logo depois de formado, comecei a dar aulas de música para crianças, pois eu também tinha uma formação técnica na música e decidi unir as duas áreas do conhecimento: a música e a pedagogia. Confesso que era algo bem desafiador lecionar para as crianças, porque mesmo sendo pedagogo não me sentia preparado e confiante. Percebia que era necessário um conhecimento além daquele que havia adquirido na graduação, mas não sabia qual.

Nessa época, para despertar a atenção e motivação das crianças, por exemplo, passei a explorar outras estratégias e utilizar materiais diferentes durante as aulas, como bexiga, bola, jogos e massinha. Utilizar esses materiais funcionava, mas eu ainda continuava incomodado com a questão do meu conhecimento.

Com o tempo, a prática e, principalmente, a maturidade, comecei a perceber questões bem pontuais na maneira de aprender daquelas crianças. Por exemplo: percebia que uma era mais rápida que a outra em determinadas atividades; uma era mais ativa; outra compreendia com mais facilidade. Confesso que isso me deixava frustrado, porque eu não sabia lidar com aquela situação.

Todo esse desconforto fez com que eu buscasse uma formação complementar. Foi então que pesquisei alguns cursos de especialização e vi na psicopedagogia a possibilidade de compreender melhor as questões que envolviam a aprendizagem. Decidi cursar essa especialização e, de fato, aprendi muito no curso e tive acesso a outras áreas do conhecimento que comentarei abaixo. Antes, quero destacar que neste momento passei a compreender que quanto mais estudamos, mais temos a sensação de saber pouco, até porque o círculo do conhecimento aumenta e junto com ele o círculo daquilo que é desconhecido. E que saber? Hoje continuo sentindo a mesma coisa no mestrado.

Na época em que cursava a especialização em psicopedagogia, comecei a divulgar o meu trabalho com as crianças nas redes sociais, mais precisamente no meu perfil pessoal do Facebook. Foi durante esse movimento de divulgação que recebi um convite inesperado e muito desafiador: desenvolver uma oficina de música para jovens com Síndrome de Down, em uma instituição (CESD – Centro Síndrome de Down) daqui mesmo de Campinas – São Paulo.

O convite partiu de uma amiga que trabalhava na instituição e confesso que posterguei o aceite, pois estava com medo de assumir aquele compromisso. Nunca havia vivenciado um trabalho com pessoas com deficiência e não me sentia preparado. Passados alguns dias de reflexão, o impasse do “aceito ou não aceito” foi pelo sim, eu aceito. Respondi a mensagem do convite e agendamos uma data. Mesmo assim eu ainda não estava confortável com a situação.

Dias antes da oficina acontecer na instituição, planejei as atividades e organizei os materiais que seriam utilizados. O grande dia chegou e lá vamos nós. Ali, naquela oportunidade e experiência, iniciava-se uma nova etapa da minha vida.

Aliás, qual o significado de experiência? O que ali aconteceu para se tornar um momento significativo?

Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 25).

E o papel do sujeito na experiência? O que teria acontecido se eu não tivesse aceitado o convite: estaria aqui escrevendo este memorial?

É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (BONDÍA, 2002, p. 25).

Desse modo, assim como bem expôs Bondía (2002), possivelmente nada teria me ocorrido – da maneira que aconteceu – caso eu não tivesse dito sim para viver e deixar-me tocar por aquela experiência.

Considero este o primeiro marco da transição de carreira que realizei em minha vida profissional, pois possibilitou com que eu vislumbrasse outros caminhos de estudo, pesquisa, aprendizagem e trabalho.

Foi a partir deste convite e da realização desta oficina que comecei a desenvolver um trabalho envolvendo pessoas com deficiência. Foi algo muito desafiador no início, mas que me proporcionou crescer como profissional e pessoa. Com essa turma tive a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e desenvolver novos projetos de vida. Ao iniciar as atividades com os jovens do CESD, além de buscar mais conhecimento, também busquei uma profissional que pudesse supervisionar minhas práticas.

Comecei a pesquisar na internet e encontrei uma professora chamada Viviane Louro, de São Paulo, e que atuava com música e pessoas com deficiência. Ao me deparar com o nome dela, não hesitei em fazer contato e perguntar se poderia me ajudar. A professora Viviane foi muito educada e se dispôs a me auxiliar. Combinamos algumas supervisões on-line, via Skype, para que ela pudesse me orientar.

A supervisão funcionava da seguinte maneira: eu explicava a situação de cada jovem que participava da oficina, as ideias de atividades que havia preparado e a

professora, com seus conhecimentos e experiências, compartilhava o seu ponto de vista, sugestões de estudos e novas propostas de atividades práticas.

A partir desses encontros, a Viviane me trouxe outras duas áreas do conhecimento que eu já tinha ouvido falar quando cursei a especialização em psicopedagogia, que foram as áreas da psicomotricidade e neurociência. Decidi, então, buscar uma formação nestes campos do conhecimento, pois considerei que poderiam me ajudar na prática docente que estava realizando.

Dessa maneira, cursei a especialização em neurociência e, posteriormente, em psicomotricidade. Realmente foram áreas que me ajudaram e continuam me ajudando muito. A partir destas duas novas especializações, considero que um segundo marco importante se iniciou em minha formação: o trabalho com a formação continuada de professores da Educação Infantil.

Novamente, por meio da divulgação de minhas atividades nas redes sociais, uma grande amiga que era professora de Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Campinas – São Paulo (SP), convidou-me para realizar uma formação com a equipe de sua escola. Mais uma vez, o medo e a insegurança quase fizeram com que eu não aceitasse o convite.

Apesar de não me sentir preparado para tal atividade, ser convidado para lecionar uma formação foi muito especial, pois reacendeu dois grandes desejos que, por questões da vida, tinham perdido força. Desde quando entrei na graduação e vivi a experiência do universo acadêmico, mantive o anseio de seguir a carreira como professor do ensino superior. Eu ficava encantado com os professores dando aula e realizando suas pesquisas. Era algo que realmente mexia comigo.

A experiência de lecionar para os professores daquela escola foi única e, sem caminhar para um romantismo ou misticismo, acredito que sempre temos oportunidades na vida, mas que nem todas são para você. E sim, aquela experiência aconteceu num momento oportuno e era para mim. Ela fez com que eu repensasse parte de tudo que eu já havia realizado até ali e traçar novos objetivos, sendo que um deles era ser aprovado em um programa de mestrado. Foi uma verdadeira injeção de ânimo e motivação.

Logo que saí dali, comecei a pesquisar programas de mestrado em que pudesse participar do processo seletivo. Já tinha, mais ou menos, uma ideia do que pesquisar, mas não sabia como começar e escrever um projeto. Conversei com amigos e amigas que já haviam vivenciado esse processo e perguntei se poderiam

me ajudar. Após diversas conversas e indicações, fui pesquisar sobre a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e decidi, no final de 2019, preparar-me para o processo seletivo desta instituição.

Decisão tomada, parecia que um sonho antigo estava prestes a se tornar realidade. Nunca estive tão próximo disso acontecer. Planejei-me e passei o ano de 2020 me preparando para a avaliação que aconteceria no mês de outubro do mesmo ano, o que envolveu um estudo mais intenso do inglês, da estruturação de um projeto e, para depois de divulgados, estudar os artigos para a prova escrita.

Após todo esse processo e parte daquilo que já compartilhei até aqui, hoje, setembro de 2021, tenho a oportunidade de fazer parte do programa de mestrado em Educação da PUC-Campinas, e concretizar parte de um grande objetivo de vida, que é me aprofundar cada vez mais nos estudos que envolvem a Educação Infantil e contribuir na formação de outros profissionais que atuam nesta etapa escolar.

Vejo que, assim como a argila, sou moldado em barro e continuo constantemente me construindo e reconstruindo, até porque hoje sou uma pessoa diferente daquela que ingressou no mestrado.

E assim continuamos a caminhada da vida.

## INTRODUÇÃO

O ser humano possui potencialidades em seu processo de desenvolvimento e elas devem ser trabalhadas de maneira estruturada desde muito cedo, o que favorece seu desenvolvimento de forma integral. Todos os aspectos do desenvolvimento estão interligados e a promoção de um contribui significativamente para o desenvolvimento de outro. Isso nos leva a compreender que não há uma fragmentação do ser humano e, sim, um trabalho conjunto dos aspectos que o envolve (MIRANDA, 2015).

De acordo com Pasqualini e Eidt (2016), o conceito de desenvolvimento é entendido como a transformação qualitativa na maneira pela qual se dá a relação da criança com o mundo. Essa mudança qualitativa se constitui de pequenas aquisições graduais e lentas, impulsionadas pela interação histórica e cultural, que se acumulam até gerarem uma alteração, caracterizando a passagem de um período do desenvolvimento para o outro.

Desenvolvimento infantil, de acordo com Miranda (2015), é um processo de transformações que permite à criança alcançar complexas etapas de aprendizagem, envolvendo os movimentos corporais, as estruturas de pensamento, o conjunto de emoções, as relações com o mundo que a cerca e com as pessoas que interagem. Portanto, é o que marca o início do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, vale destacar a importância do papel e influência do adulto na vida da criança, principalmente a figura do professor.

Para Saccomani (2018, p. 112):

É importante que o professor conheça os diferentes períodos e não apenas aquele a quem seu trabalho pedagógico se destina, principalmente porque nessa perspectiva da periodização, os marcos cronológicos são apenas referenciais e não determinantes, já que a transição de um período a outro não acontece naturalmente pela simples passagem no tempo e como resultado direto da maturação do organismo.

Sendo assim, as mudanças que ocorrem nos primeiros anos de vida são intensas e muitas estão relacionadas aos movimentos corporais. É o momento em que a criança deixa de vivenciar algumas situações das quais ainda se encontra dependente do outro para avançar em atividades autônomas (SANTI MARIA, 2012).

Desse modo, é fundamental que as propostas realizadas por meio do corpo em movimento sejam realizadas de maneira intencional, com objetivos estabelecidos e fundamentados, pois potencializarão e farão progredir o desenvolvimento da criança.



Destacamos, a partir de Fonseca (2012), que o corpo é o ponto inicial para a criança descobrir, perceber e interagir com o mundo que a rodeia. Isso se dá por meio das experiências e sensações que internaliza. Essa interação do corpo com o ambiente ao redor e com os outros que dele participam, poderá favorecer, futuramente, o controle de seus gestos e postura corporal, o que é essencial para a aprendizagem escolar, por exemplo.

Nesse sentido, a pesquisadora e estudiosa do brincar, Kishimoto (2001), ressalta que pensar no desenvolvimento integral da criança sem considerar o corpo é algo contraditório e equivocado, pois o corpo, o movimento, o espaço e o brincar são pilares essenciais para a aprendizagem da criança, o que nos leva a refletir sobre as práticas docentes realizadas na escola.

Desse modo, é fundamental destacarmos e darmos a devida atenção ao contexto ambiental onde a criança está inserida e a influência direta deste em todo esse processo.

Para Ilari (2003), diversos fatores participam do desenvolvimento da criança, porém, os dois principais são a genética e o meio. A genética envolve características que a criança herda biologicamente de seus pais, e o meio representa o local onde ela está inserida, como o contexto familiar, o social, o cultural e o escolar.

Neste ponto, discutiremos o meio social e cultural como primordial, buscando fundamentos na teoria histórico-cultural de Vigotski e colaboradores.

Sendo assim, de acordo com Palangana (1994), Vigotski, durante os seus estudos, focou em divulgar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não está atrelado ao biológico, mas sim, a contextos sociais e culturais. Para ele, é na relação e na interação com o outro que o homem, por meio de atividades comuns, mediadas pelos signos e recursos práticos, denominados instrumentos, forma-se e se desenvolve.

Dessa forma, o desenvolvimento acontece e é originado durante o processo que envolve, dentre muitas experiências, a educação e o ensino. Sendo assim, o indivíduo é resultado das trocas que são constituídas no meio ambiente e não, apenas, por meio da maturação, como acreditavam e defendiam autores que buscaram explicar o desenvolvimento humano pelo viés apenas biológico. Nesse sentido, ressaltamos a importância que a interação social exerce para o desenvolvimento integral.

Ao discutirmos sobre esse aspecto do desenvolvimento humano, convém destacar que em dezembro de 2019 foi detectado um novo vírus altamente transmissível, denominado *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2, Síndrome Respiratória Aguda Grave 2) que provoca a *Corona Vírus Disease* (COVID-19) (LANA *et al.*, 2020). A situação de pandemia da COVID-19 mundialmente vivenciada nos últimos dois anos, que nos colocou em isolamento social, retrata muito bem a importância das relações sociais em nossas vidas.

Devido a rápida circulação da COVID-19, sua letalidade e sem nenhum tratamento eficaz comprovado cientificamente (GOODMAN; BORIO, 2020), a pandemia da COVID-19 foi anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 (SAFADI, 2020). A vida de todas as pessoas do mundo foi transformada radicalmente, forçando-as a buscar de maneira acelerada recursos e alternativas para a realização de inúmeras atividades cotidianas.

De uma hora para outra nos vimos obrigados a viver em um contexto de isolamento social, prejudicando drasticamente as relações e interações entre as pessoas. O mundo passou a se relacionar de uma maneira diferente, comunicando-se, integralmente, por meio de reuniões e encontros remotos (LINHARES; ENUMO, 2020).

Das inúmeras áreas da sociedade que foram afetadas pelo distanciamento social, as que envolviam o desenvolvimento infantil foram muito prejudicadas, o que nos leva a redobrar ainda mais a atenção para esse assunto. De acordo com Zimmermann e Curtis (2020), em comparação aos adultos, a saúde da criança é menos atingida pela COVID-19, porém, para Linhares e Enumo (2020), é essencial cuidarmos da saúde física e mental delas, já que se apresentam como vulneráveis ao prolongado confinamento.

De acordo com Florêncio Júnior, Paiano e Costa (2020) e Dutra, Carvalho e Saraiva (2020), o isolamento social, além de prejudicar o aspecto emocional, pode causar impactos negativos na vida das crianças como um todo. Um dos motivos disso acontecer é o uso exacerbado da tecnologia durante esse período e a inatividade física, comprometendo-os de maneira integral, o que envolve os aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais.

Reforçando o exposto acima, de forma geral, todas as áreas da sociedade – saúde, social, econômica, política, educacional, cultural e tecnológica – foram comprometidas e reconhecemos a necessidade de serem realizados estudos para

cada uma delas. Dessa forma, nosso maior interesse com esta pesquisa é ressaltar os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil em relação às práticas com movimentos corporais no período de pandemia da COVID-19.

O espaço escolar foi forçado a cancelar atividades presenciais e transferir rapidamente suas atividades para o modelo de aulas remotas. Nem todas as instituições e seus professores estavam preparados para tal situação. Sendo assim, são evidentes os muitos desafios enfrentados por elas e pelas famílias das crianças, como a falta de recursos materiais, falta de acesso adequado à internet, falta de formação e conhecimento para atuar com as ferramentas tecnológicas, limitada parceria entre a escola e a família e o grande desafio de fazer a criança permanecer atenta durante a aula remota.

Constatamos a enorme dificuldade de substituir o ensino presencial pelo ensino remoto, pois o ambiente escolar oferece um imenso repertório e ricas experiências que influenciam o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Em especial, na fase de 0 a 5 anos na escola, há uma diversidade de brinquedos disponíveis, variadas atividades e brincadeiras com música e as situações de interação entre os pares e com os adultos.

Diante desse contexto, destacamos três desafios que permeiam as práticas docentes:

- 1) Como oferecer atividades que envolvam o movimento corporal e que contemplem o desenvolvimento da criança por meio das aulas remotas ou gravadas?
- 2) Será que é possível realizar essas atividades?
- 3) Se sim, como elas estão sendo realizadas?

Dessa maneira, investigar o desenvolvimento infantil e a prática de professores é sempre uma tarefa que nos impõe grande desafio, ainda mais em um momento de pandemia, como a da COVID-19. Nesse sentido, ao ministrar uma formação continuada a professores da educação infantil, realizada de forma remota por causa do isolamento social, percebemos a dificuldade dos profissionais em planejar e realizar atividades com movimentos corporais durante as aulas remotas com as crianças.

Neste momento, consideramos destacar que ao estar a educação infantil estabelecida como a primeira etapa da educação básica<sup>2</sup> e da vida escolar da criança, é fundamental a qualificação e o conhecimento do profissional, pois esses auxiliarão na elaboração de práticas pedagógicas mais efetivas, visando contemplar a formação integral da criança nessa fase da vida (PAULA; AKAMINE; AZEVEDO, 2016; TAVEIRA; AZEVEDO, 2017).

Compreendemos a relevância de se produzir pesquisas que contemplem o desenvolvimento da criança, a escola de educação infantil e as práticas de movimentos corporais realizadas e, durante o período de pandemia da COVID-19, viu-se a necessidade de buscar meios para que isso pudesse acontecer.

De acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006), o objetivo da pesquisa científica é elaborar explicações sobre a realidade e preencher lacunas de assuntos já estudados. Para as autoras, o processo de pesquisa é construído a partir de um questionamento e será considerado um problema de pesquisa se a análise ou comparação de determinado assunto não tiverem sido realizadas e/ou a análise estiver incompleta ou, ainda, apresentar lacunas.

Nesse sentido, na pesquisa científica deve conter o objetivo, que é o motivo pelo qual pretendemos pesquisar determinado assunto e as escolhas metodológicas, que devem ser bem explicadas e detalhadas, pois mostram como a pesquisa foi realizada. Vale destacar que cada pesquisador tem o seu problema de pesquisa, o seu referencial teórico e a metodologia delineada (GATTI, 2012).

Portanto, para a realização dessa pesquisa, a revisão da literatura científica foi realizada, para compreender o que já foi produzido cientificamente e encontrado em relação ao tema e quais lacunas apresentam. Decidimos pelo levantamento de dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de artigos na base de dados Educa<sup>3</sup>.

Na BDTD aplicamos os seguintes filtros: área de conhecimento (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq: Ciências humanas), e

---

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 29, lei 9.394: A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

<sup>3</sup> A Base de dados Educ@ congrega revistas científicas da área da Educação apenas. É sediada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e adota a metodologia da Scielo.

o período, investigando trabalhos publicados entre 2016 e 2020. Na Educa aplicamos o filtro período e buscamos pesquisas publicadas entre 2016 e 2020.

A escolha por um período específico para realizar a revisão, como apresentado, se deu por dois motivos: i) compreendemos que é uma prática recorrente na pesquisa científica e ii) ter acesso aos trabalhos mais atuais relacionados ao tema.

Na BDTD usamos os seguintes descritores:

- i) movimento corporal na infância;
- ii) práticas docentes e movimento infantil;
- iii) práticas com movimento infantil,
- iv) corpo e movimento infantil;
- v) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil
- vi) corporeidade na educação infantil.

Abaixo, uma tabela com a relação das pesquisas encontradas na BDTD:

**Tabela 1** - Resultado da revisão bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

DESCRITORES	TOTAL	SELECIONADOS	DESCARTADOS
Movimento corporal na infância	8	2	6
Práticas docentes e movimento infantil	18	0	18
Práticas com movimento infantil	48	5	43
Corpo e movimento infantil	11	0	11
BNCC da educação infantil	13	2	11
Corporeidade na educação infantil	12	1	11
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os trabalhos, inicialmente, foram selecionados a partir da leitura do título e do resumo. Neste momento, ao constatar que determinados trabalhos não enfocavam nosso interesse de pesquisa, eles foram descartados. Mais precisamente, 24 trabalhos apareceram de maneira duplicada: 17 no descritor “práticas com movimento infantil”, 3 no descritor “corpo e movimento infantil” e 4 no descritor “corporeidade na Educação Infantil”. Outros 76 trabalhos foram descartados pois estavam relacionados

a temas de pessoas com deficiência, tratavam de outras etapas educacionais e políticas públicas.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados.

BIBLIOTECA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD					
Descritor	Nível do trabalho	Ano	Título	Autor	Universidade
Movimento corporal na infância	Dissertação	2018	Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil	Costa, Diorge Santos da	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	Tese	2019	Documentos curriculares, movimento humano e educação infantil: um estudo a partir da fala dos professores	Marco, Melissa Cecato de	Universidade Nove de Julho
Práticas com movimento infantil	Dissertação	2016	As abordagens do conhecimento na educação infantil: um estudo a partir da produção bibliográfica brasileira.	Almeida, Rosane Cândida de	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
	Tese	2016	Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão	Dantas, Elaine Luciana Sobral	Universidade do Rio Grande do Norte
	Dissertação	2017	A ação pedagógica na educação infantil: sentidos e significados atribuídos por professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia	Ferreira, Eulâmpia Neves	Universidade Federal de Goiás
	Dissertação	2018	O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR	Almeida, Izabelle Cristina de	Universidade Estadual de Ponta Grossa
	Tese	2018	Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil	Rezende, Marianne da Cruz Moura Dantas de	Universidade do Rio Grande do Norte
BNCC na Educação Infantil	Dissertação	2020	Coordenador pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades	Matos, Priscila Conceição Gambale Vieira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
	Dissertação	2020	Um diálogo entre a formação integral e a educação infantil: aproximações e distanciamentos	Barros, Eva Rodrigues Lopes	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Corporeidade na Educação Infantil	Dissertação	2016	As brincadeiras e as noções espaciais na educação infantil	Silva, Suelene de Rezende e	Universidade Federal do Mato Grosso

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao realizar a pesquisa na base Educa Scielo, também utilizamos os descritores escolhidos e aplicados na BDTD, mas não encontramos artigos de nosso interesse, o que nos fez optar pela utilização do descritor “educação infantil” e aplicar o filtro do período de últimos cinco anos, apenas.

Dessa forma, abaixo compartilhamos uma tabela com a relação dos artigos encontrados na base Educa:

**Tabela 2** - Resultado da revisão bibliográfica realizada na Educa.

<b>ANO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>SELECIONADOS</b>	<b>DESCARTADOS</b>
<b>2016</b>	47	1	46
<b>2017</b>	47	0	47
<b>2018</b>	56	2	54
<b>2019</b>	65	3	62
<b>2020</b>	39	1	38
<b>TOTAL</b>	254	7	247

Fonte: Elaborada pelo autor.

Após a aplicação dos filtros e compilação dos resultados encontrados, o critério utilizado para a seleção dos artigos foi o mesmo para as teses e dissertações: leitura do título e do resumo. Em alguns casos foi necessário investigar um pouco mais, pois o critério de título e resumo não foi o suficiente. No caso dos artigos, 7 foram selecionados e 247 descartados. Durante a seleção dos trabalhos, identificamos que os descartados puderam ser distribuídos em quatro grupos; 1) artigos sobre o brincar, sem tratar especificamente dos movimentos corporais; 2) políticas públicas; 3) estudos sobre gênero e 4) educação inclusiva. Abaixo compartilhamos um quadro com as informações dos artigos selecionados:



Quadro 2 - Trabalhos selecionados.

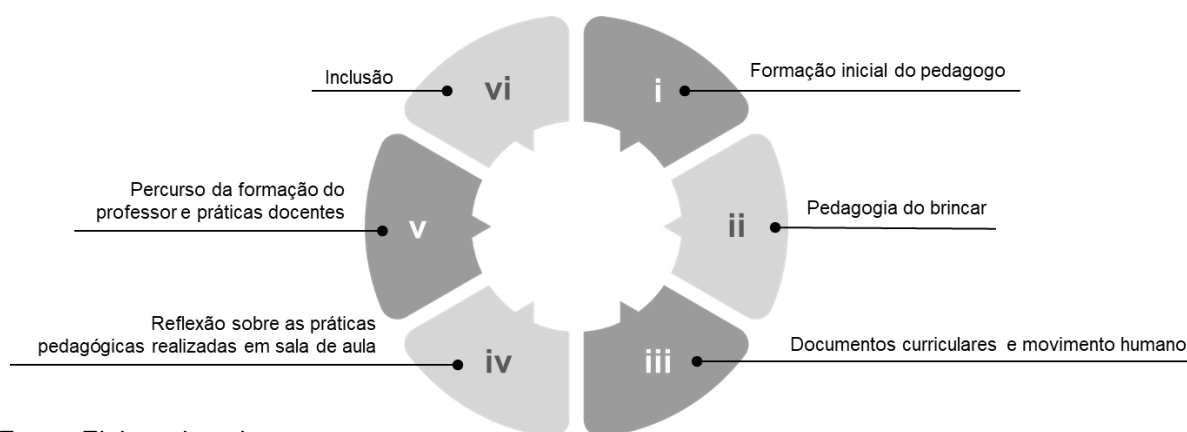
<b>BASE DE DADOS EDUCA SCIELO</b>			
<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Revista</b>
<b>2016</b>	O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros	Janaina Cassiano Silva e Alessandra Arce Hai	Perspectiva
<b>2018</b>	As crianças participam de corpo inteiro	Kátia Agostinho	Conjectura: Filosofia e Educação
	Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: Concepções de criança, desenvolvimento e currículo	Ana Maria Esteves Bortolanza e Renata Teixeira Junqueira Freire	Série-Estudos
<b>2019</b>	A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil	Ana Luisa Sacchi e Andreia Cristina Metzner	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
	Brincar como prática social da pequena infância em contexto de Educação Infantil: aprender para a vida	Nicolielo, Maria Elisa <i>et al.</i>	Revista Educação Unisinos
	A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem	Angela do Céu Ubaiara Brito e Tizuko Morchida Kishimoto	Revista Educação (Santa Maria. Online)
<b>2020</b>	Educação Infantil e alfabetização: o debate sobre o lugar da atividade de brincar	Maria de Nazareth Fernandes Martins e Maria Vilani Cosme de Carvalho	Revista de Educação PUC-Campinas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por meio do levantamento bibliográfico realizado, foi possível termos acesso e verificarmos o que já foi investigado ou não em relação ao tema de nosso interesse, o que nos possibilitou identificar possíveis lacunas de pesquisa.

A partir dessa investigação inicial, consideramos destacar, a partir do nosso levantamento, os temas mais pesquisados, conforme figura abaixo:

**Figura 1** - Temas mais pesquisados.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Após a leitura do material selecionado, em que tivemos um total de 17 trabalhos, deparamo-nos com a exiguidade de estudos sobre o corpo em movimento na Educação Infantil, principalmente na atual situação da pandemia da COVID-19. Talvez, isso seja devido ao levantamento bibliográfico ter sido realizado no mesmo momento em que a pandemia da COVID-19 aconteceu, não possibilitando que pesquisas sobre o tema fossem realizadas e publicadas.

Portanto, ao analisar os trabalhos selecionados, reforçamos a importância de se realizar mais pesquisas voltadas à Educação Infantil, principalmente relacionadas à influência dos movimentos corporais no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Apenas três trabalhos trazem no título a palavra corpo e um traz a palavra psicomotor. Alguns compartilham a palavra brincar ou brincadeiras. Desse modo, mesmo sabendo que o brincar é fundamental para a criança, consideramos que as práticas corporais, realizadas intencionalmente na Educação Infantil, ainda recebem pouco ou quase nenhuma atenção, considerando o que foi encontrado por nós a partir da revisão.

Sabemos que o isolamento social e o trabalho remoto afetaram consideravelmente o trabalho realizado pelos professores. De acordo com Barreto e

Rocha (2020), hoje vivenciamos uma nova maneira de comportamento social: o relacionamento entre as pessoas mudou, o consumo de produtos e mercadorias também, a maneira de trabalhar já não é mais a mesma e, conseqüentemente, as práticas docentes foram afetadas.

Nesse sentido, diante do nosso interesse de pesquisa e, a partir do levantamento bibliográfico realizado, formulamos o seguinte problema de pesquisa: Quais as possibilidades e desafios de trabalho pedagógico com movimentos corporais na Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19?

Diante disso, o nosso objetivo geral envolveu ressaltar os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil, em relação às práticas com movimentos corporais, no período de pandemia da COVID-19. Além disso, de maneira específica: i) i) verificar quais critérios foram considerados para o planejamento das atividades envolvendo os movimentos corporais; ii) conhecer as perspectivas dos docentes sobre o favorecimento do movimento corporal das crianças nas atividades realizadas de forma remota; iii) identificar as formas de comunicação com os responsáveis e sua participação nas atividades junto às crianças.

Todo o processo da pesquisa foi realizado de maneira remota. Utilizamos o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos para a produção do material empírico. Inicialmente, o questionário foi divulgado pelas redes sociais do pesquisador, a professores da Educação Infantil que atuam em escolas públicas e particulares de diversas regiões do país e, posteriormente, entrevistas com os participantes selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos. Adotamos a técnica de análise de conteúdo para analisar o material das entrevistas transcritas.

O trabalho foi estruturado em três capítulos: No primeiro apresentamos as teorias do desenvolvimento humano, pois acreditamos que para discutir sobre o desenvolvimento infantil, é fundamental compreendermos o que as diferentes abordagens apresentam. Neste mesmo capítulo fundamentamos nossa escolha pela Teoria Histórico-Cultural para a análise do material empírico da pesquisa.

No segundo capítulo tratamos sobre a importância da escola de Educação Infantil no processo de aprendizagem e de desenvolvimento integral da criança, a influência da formação inicial do professor desta etapa escolar na realização de suas práticas pedagógicas, assim como as atividades com movimentos corporais, realizadas de maneira intencional, como ferramenta para potencializar o trabalho realizado na Educação Infantil.

No terceiro capítulo estruturamos e compartilhamos, de maneira delineada, o desenho metodológico da pesquisa. Aqui, além de divulgarmos os instrumentos metodológicos utilizados, os critérios de seleção dos participantes e o procedimento de análise de conteúdo usado, ainda, definimos o que é, a importância e as principais características da pesquisa qualitativa.

Enquanto isso, no quarto capítulo, foi por meio dos núcleos de significação que compreendemos como foram realizadas as práticas docentes com movimentos corporais, em situação de pandemia da COVID-19, na Educação Infantil. Diante disso, verificamos como as professoras planejaram e realizaram as atividades; qual a percepção delas em relação ao trabalho com o corpo durante as aulas remotas; e como se deu a comunicação com os pais.

## 1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No presente capítulo discutimos o desenvolvimento humano e infantil a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski, mas ressaltamos a importância de dialogar com outras teorias para, a partir dos conceitos apresentados, defender e explicar a escolha da teoria por nós adotada como fundamento de discussão e análise.

Nesse sentido, pesquisar e escrever sobre o desenvolvimento infantil é sempre um grande desafio, pois diferentes teorias explicam e contribuem para compreendermos como se dá tal processo. De acordo com Viotto Filho, Ponce e Almeida (2009), essas teorias têm sido elaboradas nas áreas das ciências naturais e biológicas e, também, nas ciências humanas e sociais.

Dessa forma, estudar o desenvolvimento humano é adentrar um campo amplo, em que o principal objetivo é compreender como se dão as mudanças, a evolução, a interação, o aprendizado e o crescimento do sujeito. Sendo assim, do nascimento à morte, vivemos de maneira singular este processo (NUNES; SILVEIRA, 2015), que acontece de forma contínua durante a vida toda e é resultado da formação de uma estrutura complexa que envolve fatores orgânicos, interações sociais e culturais (SIFUENTES; DESSEN; OLIVEIRA, 2007).

Ao considerar que o objetivo central desta pesquisa foi investigar práticas docentes com movimentos corporais realizadas na educação infantil durante o período de pandemia da COVID-19 e ressaltar os desafios enfrentados pelos professores tornou-se essencial discutirmos sobre as teorias de aprendizagem inseridas no contexto escolar e, para isso, apoiamos-nos na estrutura apresentada por Fontana e Cruz (1997) que está dividida da seguinte maneira: **inatista-maturacionista, comportamentalista, piagetiana e histórico-cultural**. Cada uma dessas teorias apresenta diferentes compreensões em relação ao desenvolvimento do ser humano, resultantes de seus próprios procedimentos e seus métodos de estudo.

Nesse sentido, de acordo com a abordagem **inatista-maturacionista**, as características físicas, a capacidade intelectual, os traços de personalidade e até mesmo uma aptidão incomum, o que podemos chamar de talento, dos seres humanos são estabelecidas no momento do nascimento (FONTANA; CRUZ, 1997). Corroborando com as autoras, para Rego (2014), tal concepção considera a hereditariedade, que são características genéticas já definidas no momento do

nascimento, e o amadurecimento, que são as mudanças particulares de cada espécie, como fatores que definem a formação integral do ser.

Sendo assim, pensar no desenvolvimento humano a partir desta abordagem é considerar o biológico como fator determinante e que não poderá ser alterado. Pode-se dizer que as características herdadas pelo sujeito permanecerão da mesma maneira para o resto da vida (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Desse modo, essa visão do desenvolvimento humano “exclui, conseqüentemente, as interações socioculturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da criança” (REGO, 2014, p. 86). Ou seja, reforça a ideia de que todas as experiências e as aprendizagens posteriores ao nascimento não são relevantes para a formação do sujeito, pois este já veio com suas capacidades definidas (FONTANA; CRUZ, 1997).

O principal pesquisador dessa teoria é Alfred Binet (1857-1911): Formado em medicina, Binet era muito interessado pela psicologia da criança e das pessoas com deficiência; motivado a investigar as habilidades inatas, o pesquisador se declinou a desenvolver testes que avaliassem a inteligência e com isso criou o famoso Teste de QI (quociente intelectual). Ele considerava “a inteligência como uma aptidão geral que não depende das informações ou das experiências adquiridas no decorrer da vida do indivíduo (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 13). Ainda, para Binet, “a inteligência é vista como um atributo do indivíduo fixado pela hereditariedade” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 14).

Diante disso, outro teórico muito importante desta abordagem é o pesquisador norte-americano Gesell (1880-1961): Considerado o primeiro psicólogo escolar e teórico da maturação, pois “defendia a prioridade dos fatores de maturação sobre os fatores de aprendizagem, ou de experiência, na evolução do comportamento da criança” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 15).

Dessa forma, ao defender que o processo de desenvolvimento acontece de dentro para fora, ou seja, de forma inata, a abordagem inatista-maturacionista pode influenciar negativamente os aspectos pedagógicos que envolvem o processo de ensino. Isso pode acontecer pelo motivo desta abordagem imobilizar o que a escola e o professor podem oferecer, pois considera que as experiências vivenciadas no decorrer da vida não interferem no desenvolvimento (FONTANA; CRUZ, 1997; REGO, 2014).

Nesse sentido, as práticas escolares e a aprendizagem do aluno se restringirão às capacidades inatas, não sendo considerada importante e não interferindo no desenvolvimento dele (REGO, 2014). O papel da escola será o de apenas auxiliar a criança no desenvolvimento de habilidades que ela já trouxe consigo em sua “bagagem genética”, até porque, como aponta Fontana e Cruz (1997), nessa abordagem a aprendizagem depende do desenvolvimento, ou seja, a criança só será capaz de realizar aquilo que o nível de sua inteligência permitir.

Sendo assim, conhecendo a teoria inatista, é possível justificar e compreender práticas pedagógicas que são realizadas de forma espontânea e que não desafiam o aluno. Essas práticas desvalorizam as características e a capacidade de desenvolvimento do aluno, pois espera-se que suas conquistas ou fracassos escolares sejam resultado, unicamente, de suas aptidões, inteligência e amadurecimento (REGO, 2014).

Em consequência disso, a progressão e o desempenho do aluno deixam de ser responsabilidade do trabalho realizado no ambiente escolar, porque se o aprendizado do conteúdo não ocorrer conforme previsto, a culpa estará na criança que não tem a inteligência necessária para se apropriar de tal assunto, ou da sua imaturidade, e não do contexto social e escolar no qual está inserida (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Portanto, a abordagem inatista-maturacionista sobre o processo de desenvolvimento humano desconsidera qualquer tipo de influência externa, sejam elas as experiências vividas pelo sujeito, as interações sociais e as trocas culturais. Desse modo, as atividades realizadas na escola não influenciam no desempenho do sujeito, ou seja, o contexto escolar e o trabalho pedagógico deixam de ter qualquer tipo de responsabilidade e influência nesse processo, transferindo-a exclusivamente ao aluno. Portanto, ele será o responsável pelo seu próprio desenvolvimento, o que dependerá de suas capacidades inatas para progredir em sua aprendizagem.

Em contraposição ao que vimos até agora, a **abordagem comportamentalista**, também conhecida como empirista ou behaviorista, confere, unicamente ao ambiente, a responsabilidade pela formação e pelo desenvolvimento das características e das capacidades do sujeito. O comportamentalismo não leva em consideração a influência da hereditariedade e da maturação no processo de desenvolvimento, como acontece na inatista-maturacionista (FONTANA; CRUZ, 1997).

Nesta concepção, considera-se que as características do ser humano são desenvolvidas a partir das experiências ambientais, ou seja, é o ambiente que favorecerá ou não o desenvolvimento do sujeito, assim como a aquisição de novos conhecimentos, a formação da personalidade e do comportamento (REGO, 2014). De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 24), “a abordagem comportamentalista destaca a importância da influência de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento da criança”.

Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1980) são considerados os principais teóricos do comportamentalismo. Watson se formou em Filosofia, mas logo apresentou grande interesse pela psicologia animal, levando-o a fundar o movimento comportamentalista. Desse modo, ele “definiu a psicologia como a ciência do comportamento, como um ramo objetivo e experimental das ciências naturais” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 24). Em 1913 publicou o artigo “A psicologia como um behaviorista a vê”, publicação que foi considerada como o marco para o “lançamento oficial da escola behaviorista” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 24).

Nesse sentido, para compreendermos melhor a abordagem comportamentalista, consideramos importante definir, a partir da perspectiva de Watson, o que é comportamento. De acordo com o pesquisado, comportamento é “sempre uma resposta do organismo (humano ou animal) a algum estímulo presente no meio ambiente” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 25). Por sua vez, estímulo é compreendido como as alterações que acontecem no contexto ambiental e podem ser percebidas por meio dos sentidos, enquanto as respostas são comutações que acontecem no organismo como resultado dos estímulos recebidos, como sentir frio em um ambiente fechado (estímulo) e colocar uma blusa (resposta), ou ainda, saborear uma comida gostosa (estímulo) e reagir com uma expressão de felicidade (resposta).

Assim, para o comportamentalismo, a aprendizagem está no centro da teoria, pois

Ao enfatizar a influência dos fatores externos e ambientais, essa concepção teórica afirma que o mais importante na determinação do comportamento do indivíduo são as suas experiências, aquilo que ele aprende durante a vida. Aliás, podemos dizer que o comportamentalismo confunde-se como uma teoria da aprendizagem, uma vez que sua preocupação básica é explicar como os comportamentos são aprendidos (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 26).



Já Skinner foi um psicólogo norte-americano e em seus trabalhos continuou a explorar parte das concepções apresentadas por Watson. Para ele, a aprendizagem pode acontecer de duas formas:

i) por *condicionamento clássico*, que “envolve um tipo de comportamento determinado, que é sempre provocado por um estímulo também determinado. Ela envolve uma reação do organismo ao meio e não uma ação do organismo sobre o meio” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 26). Para exemplificar, imagine a seguinte situação: uma pessoa chega e sopra os seus olhos. Ao fazer isso, quase que automaticamente, você piscará. A ação de piscar os olhos é uma resposta ao estímulo do sopro, ou melhor, podemos considerar essa ação como um movimento reflexo do organismo. Agora, imagine outra situação: uma campainha toca toda vez que a pessoa sopra os seus olhos. Nesse outro contexto, pode acontecer de em um determinado momento você piscar os olhos ao ouvir o som da campainha. Portanto, de maneira condicionada, podemos dizer que você aprendeu a piscar ao ouvir um tipo de som, que passa a ser considerado de estímulo condicionado, pois ele só desperta a ação do piscar pois foi associado ao sopro.

ii) por *condicionamento operante*, que “se dá de forma bastante diferente, apoiando-se não em reações provocadas por estímulos, mas em comportamentos emitidos pelo próprio organismo que são seguidos por algum tipo de consequência (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 27).

Ou seja, na aprendizagem por condicionamento operante,

o comportamento é seguido por uma consequência (sic) agradável, ele tende a se repetir. Ao contrário, se a consequência (sic) for desagradável, o comportamento tem menos probabilidade de se repetir. Essas consequências (sic), chamadas pelos comportamentalistas de reforçadores, “modelam” o comportamento dos indivíduos, sendo responsáveis pela criação dos hábitos (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 27).

De acordo com Skinner, a maioria das pessoas aprende por condicionamento operante, como é o caso de uma criança que faz determinada brincadeira e todos riem, fortalecendo a necessidade de ela repetir tal comportamento, pois foi elogiada e todos riram para ela, aprovando o que foi feito e incentivando que realizasse novamente a brincadeira (FONTANA; CRUZ, 1997).

Essa abordagem, ainda acredita que o adulto é um homem pronto e completo, o que faz com que ele se torne ideal para ensinar as crianças e, em especial, moldar o seu comportamento, o seu conhecimento e as suas características (REGO, 2014). Nesse sentido, o professor, tido como aquele que detém o conhecimento, é quem tem a responsabilidade de compartilhar e organizar as tarefas, corrigir, avaliar e julgar o que foi produzido pelo aluno, reforçando o seu comportamento positivo com o uso de notas, elogios, certificados *etc.* (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Para Rego (2014, p. 90), “cabe a ele ser exigente e rigoroso na tarefa de direcionar, de punir, de treinar, de vigiar, de organizar conteúdos e estratégias eficientes que garantam o ensino e aprendizagem”.

Conforme destaca Becker (2012, p. 16),

o aluno aprende se, e somente se, ele ensinar; isto é, transmitir. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento de uma pessoa para outra: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido diretamente para o aluno, por via verbal ou linguística. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: parar, ficar em silêncio, prestar atenção e repetir o que foi transmitido tantas vezes quantas forem necessárias, copiando, lendo o que copiou, repetindo o que copiou, *etc.*, até o conteúdo que o professor deu aderir em sua mente; isto é, até memorizá-lo, não importando se compreendeu ou não.

Desse modo, comportamentalismo promoveu uma valorização da ação do professor e atribuiu a ela extrema influência no processo de desenvolvimento do sujeito, ou seja, resultou em uma excessiva responsabilidade por parte do docente, o que fez com que deixasse de reconhecer as condições em que a aprendizagem pode acontecer de maneira cooperativa e espontânea (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Assim, vale destacar que nessa maneira de pensar o processo de aprendizagem é visto como o resultado de atividades que levam à memorização de conteúdos que não são articulados e que, muitas vezes, não fazem sentido nenhum para o aluno. Isso ocorre por meio da sistematização de exercícios que são realizados repetidamente, buscando alcançar a fixação do conteúdo (REGO, 2014).

Diante disso, metodologia utilizada pelo professor para compartilhar as informações com os alunos acontece em três etapas e são elas: 1) exposição verbal; 2) exploração; e 3) conclusão. O movimento de ensino se dá a partir de uma ação verticalizada, ou seja, do professor para o aluno. Após o ensino, para saber se houve evolução ou não da aprendizagem, a análise acontece por meio de avaliações realizadas periodicamente. Estas são consideradas como “instrumentos de controle e

de checagem da necessidade de reformulação das técnicas empregadas” (REGO, 2014, p. 90-91).

Portanto, a abordagem comportamentalista pressupõe o sujeito como agente passivo frente ao ambiente em que está inserido, ou seja, os conteúdos que são compartilhados e os “procedimentos didáticos não precisam ter relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. Há predominância da palavra do professor, das regras impostas e da transmissão verbal do conhecimento (ORDIGNON; TREVISOL, 2022, p. 06). Dessa forma, enquanto para a abordagem inatista o fracasso escolar é resultado daquilo que o aluno traz consigo; no comportamentalismo, acredita-se que este mesmo fracasso esteja relacionado ao contexto social, como falta de estrutura familiar, de saneamento básico, a pobreza, a fome, a relação com os colegas *etc.* (BISINOTO, 2014).

Na sequência, discutiremos sobre a **abordagem piagetiana**, que se contrapõe às abordagens inatista-maturacionista e comportamentalista.

Entre os anos de 1915 e 1918, Piaget concluiu os seus estudos e doutorou-se em Ciências Naturais e, posteriormente, a sua maior dedicação foi estudar a maneira pela qual o ser humano elabora o conhecimento lógico-abstrato. Na década de 50, Piaget sistematizou a sua teoria e a nomeou de epistemologia genética. No ano de 1955 inaugurou o Centro Internacional de Epistemologia Genética, local que reuniu e contou com a colaboração de estudiosos de diferentes áreas, até porque ele próprio se interessava por áreas distintas do conhecimento (FONTANA; CRUZ, 1997; PÁDUA, 2009).

De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 45), “a palavra genética, que ele próprio aplicou à sua psicologia, refere-se à busca das origens e dos processos de formação do pensamento e do conhecimento”. Além disso, a sua formação em Ciências Naturais influenciou os seus estudos posteriores, que foram pautados na biologia.

Nesse sentido, Piaget se dedicou a investigar a maneira como o conhecimento é conquistado e como ele avança. O seu objetivo era compreender como o indivíduo sai de uma situação de pouco conhecimento para outro mais avançado, por isso os seus estudos foram pautados em entender os processos que ocorrem no decorrer do desenvolvimento, ou melhor, como essas mudanças acontecem no dia a dia do indivíduo e do meio onde vive (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Para facilitar a compreensão, imagine uma criança de 2 anos, que está aprendendo a falar e adquirindo vocabulário: ela seria capaz de ler uma história e contá-la a alguém? Agora, pense numa outra criança de 7 anos, que já adquiriu um extenso repertório de palavras e já compreende as situações: ela conseguiria ler a história e recontá-la? Perceba que há uma diferença de 5 anos entre as crianças e, certamente, a resposta é que a criança de 7 anos será capaz de realizar tal feito. Dessa maneira, é possível imaginarmos o avanço que aconteceu de uma idade para outra e foi isso que Piaget investigou em suas pesquisas.

De acordo com Fontana e Cruz (1997), a base da concepção de Piaget sobre a atividade intelectual e o desenvolvimento cognitivo é que o organismo se adapta ao meio a partir de uma relação de trocas, o que conseqüentemente gera uma assimilação e, posteriormente, constantes equilibrações. Nesse sentido, “determinar as contribuições das atividades do indivíduo e das restrições do ambiente na aquisição do conhecimento foi o foco do seu trabalho experimental” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 44). Mas, afinal, o que é assimilação?

Para Piaget, quando o indivíduo age sobre o meio, ele absorve elementos e informações que fazem parte deste contexto. Por meio dessa relação de troca ocorre o que chamamos de assimilação, que é o significado que o indivíduo dá às informações recebidas (FONTANA; CRUZ, 1997).

Por exemplo: ao assistir uma aula, o aluno assimila, de acordo com o conhecimento que já tem do assunto, as informações compartilhadas pelo professor. Dessa maneira, a aula só fará sentido a partir da relação que for feita entre os conhecimentos que ele possui com aquilo que o professor explicou.

Nesse sentido, quando as informações compartilhadas pelo professor são integradas ao conjunto de conhecimentos que o aluno já dispõe, esses mesmos conhecimentos serão transformados. Desse modo, “esse processo de modificação que se opera nas estruturas de pensamento do indivíduo é chamado por Piaget de acomodação” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 46).

Portanto, o avanço do desenvolvimento cognitivo depende da modificação do conhecimento que o indivíduo já tem, ou seja, a aquisição de novos saberes só acontece a partir da reelaboração das informações recebidas do meio em relação ao conhecimento que ele já possuiu, o que também depende de condições biológicas inerentes (PALANGANA, 1994). Ainda, de acordo com Palangana (1994, p. 138),

toda assimilação é uma reivindicação do sujeito e todo desenvolvimento só pode ocorrer na medida em que as condições capazes de promover desequilíbrios (entre assimilação e acomodação) e de levar a novas reequilibrações estejam presentes. Portanto, para Piaget, a linguagem e as interações sociais não são suficientes para promover a lógica do pensamento. Esta só é compreendida graças aos instrumentos de assimilação e acomodação, cuja origem encontra-se na coordenação geral das ações e na construção de operações mentais.

Dessa maneira, na teoria piagetiana, o processo de desenvolvimento cognitivo provém de fatores internos relacionados ao amadurecimento biológico, da experiência vivenciada pelo indivíduo nas relações com o ambiente e, particularmente, pela equilibração (FONTANA; CRUZ, 1997).

Para Pádua (2009), ao ter contato com um objeto novo, o indivíduo se sente desconfortável por ser algo desconhecido (assimilação). Diante desse objeto novo acontece o que podemos chamar de conflito cognitivo, ou seja, o indivíduo precisa adequar e, até mesmo, modificar o conhecimento que tinha às novas informações recebidas (acomodação). Nesse sentido, sempre que, “em nossa relação com o meio, surgem conflitos, contradições ou outros tipos de dificuldade, nossa capacidade de auto-regulação ou equilibração entra em ação, no sentido de superá-los (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 47-48).

Para ilustrar melhor tal conceito, imaginemos a seguinte situação: uma criança tenta pegar uma bexiga amarrada em um varal, mas o seu esquema de pegar não é suficiente naquele momento, o que desencadeia um conflito interno, também chamado de desequilíbrio. Essa situação faz com que a criança tenha que modificar o seu esquema atual e usar o de puxar, por exemplo. Essa ação da criança, “a acomodação ou coordenação de seus esquemas de ação — é desencadeada graças à sua capacidade de auto-regulação, com o objetivo de compensar a resistência oferecida pelo objeto e alcançar um novo estado de equilíbrio” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 48).

Conquistar um novo estado de equilíbrio, como destaca Fontana e Cruz (1997, p. 48), significa que “o processo de equilibração não consiste numa volta ao estado anterior, mas leva a um estado superior em relação ao inicial”. Como no exemplo compartilhado acima, em que a criança não consegue pegar o objeto e precisa pensar em uma outra ação, o que faz com que ela tenha que aprimorar o seu esquema, passando do esquema de pegar para o esquema de puxar. “A reequilibração, por meio da acomodação ou da coordenação de seus esquemas, implica uma ultrapassagem

da situação anterior, uma abertura para novas possibilidades de ação (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 48).

Conforme destacamos anteriormente, Piaget buscou em suas pesquisas, investigar a maneira como o ser humano elabora os seus conhecimentos e como se dá o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, é possível destacar que, em sua concepção, o desenvolvimento é compreendido a partir de um processo que envolve contínuas equilibrações e que levam a formas de pensar, falar e agir mais complexas e elaboradas (FONTANA; CRUZ, 1997).

De acordo com Pádua (2009), essas contínuas equilibrações não ocorrem de maneira linear e, sim, por meio de avanços e saltos, considerados estágios do desenvolvimento que, para Fontana e Cruz (1997, p. 48), “são caracterizados pelo surgimento de novas formas de organização mental”.

Dessa maneira, ao destacar que os estágios são saltos do desenvolvimento, podemos dizer que a cada estágio novo, que são quatro e já falaremos sobre eles, a qualidade da inteligência do indivíduo passa por uma transformação, evoluindo de uma mais simples para outra mais complexa. Para Pádua (2009, p. 28), “cada um destes estágios representa, justamente, uma lógica das estruturas mentais e que será superado radicalmente por um estágio superior que apresenta uma outra lógica do conhecimento”.

Em relação aos estágios de desenvolvimento cognitivo apresentado por Piaget e citado por Pádua (2009, p. 28):

O primeiro destes estágios transcorre no âmbito da motricidade; o segundo, na atividade representativa e o terceiro e o quarto no pensamento operatório. Embora, nos dois últimos estágios o desenvolvimento cognitivo transcorra no âmbito do pensamento operatório, a diferença entre eles é constatada pelo fato de que no terceiro, o pensamento operatório ainda esteja ligado ao concreto, enquanto que no quarto, este mesmo pensamento tem ligação ao abstrato e formal.

Como apontam Fontana e Cruz (1997), esses estágios são denominados de: sensório-motor (do nascimento até aproximadamente os 2 anos de idade), pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o operatório concreto (dos 7 aos 11 anos) e operatório formal (dos 11 aos 15 anos). De acordo com as autoras,

Conforme vimos, os estágios estão conectados e integrados numa ordem sucessiva, e cada um deles apresenta características peculiares em relação à maneira de agir e de pensar. Dessa maneira, a conquista, ou melhor, a transição de um estágio

para o outro ocorre quando a ação de pensar e agir não são adequadas para as novas situações desafiadoras que o meio apresenta. Com isso, essa limitação do indivíduo em lidar com a nova situação é equilibrada a partir do momento que ações elaboradas da ação e do pensamento são acionadas (FONTANA; CRUZ, 1997).

Dando sequência, agora compartilharemos a Teoria Histórico-cultural. Considerada fundamental para o avanço dos estudos da psicologia e da pedagogia, tem como base o estudo das “características tipicamente humanas de seu comportamento e como elas se desenvolvem em cada indivíduo” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57). Assim, conforme apontam as autoras (1997, p.57),

O princípio orientador da abordagem de Vygotsky é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humana no e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais. A criança, analisam Vygotsky e seus colaboradores, não nasce em um mundo "natural". Ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais.

A partir das influências do materialismo histórico-dialético, o objetivo de Vigotski era desvendar a formação das características humanas e como se dava o desenvolvimento psíquico do ser humano. De acordo com Rego (2014, p. 100), isso se deu, principalmente, por meio dos estudos sobre as “funções psicológicas sofisticadas, exclusivamente humanas”, em que Vigotski compartilha a importância da relação social na formação do ser humano.

Dessa maneira, vale destacar, como apresentam Palangana (1994), Fontana e Cruz (1997) e Rego (2014), o que norteia a teoria proposta por Vigotski e, posteriormente, seguida por Luria e Leontiev, é a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento, em que destaca a vida em sociedade como base para tudo aquilo que diferencia o homem de outras espécies.

Ou seja, as relações em uma sociedade dinâmica, mutável e flexível é o que determina o funcionamento e evolução psicológica do homem. Nesta teoria, “o ser humano, transformando a natureza, modificou a si, ou seja, construindo cultura, civilizações, agindo no mundo em meio aos desafios lançados pela realidade, evoluiu como espécie” (NUNES; SILVEIRA, 2015). Ou, ainda, “a natureza humana é, desde o início, essencialmente social, na medida em que ela se origina e se desenvolve na

e pela atividade prática dos homens” (PALANGANA, 1994, p. 160). Portanto, a grande contribuição de Vigotski para compreendermos sobre o desenvolvimento humano está pautada nos estudos e análises que ele fez sobre as relações entre os aspectos biológicos do ser humano e os de origem histórico-cultural, ou seja, tudo aquilo vivenciado por meio de interações em um tempo histórico e cultural específico (PALANGANA, 1994).

Assim, ainda sobre Vigotski, Martins e Rabatini (2011) e Martins, Abrantes e Facci (2016), destacam que foi ele quem desbravou estudar e explicar as relações existentes entre as propriedades humanas herdadas biologicamente com aquelas adquiridas culturalmente. As tais propriedades herdadas foram chamadas por Vigotski de “funções psíquicas elementares” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 15) e representam toda resposta dada pelo organismo ao ser provocado, de alguma maneira, ou seja, receber um estímulo, pois, ainda de acordo com a autora, “delas resultam os atos reflexos imediatos que, em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana da conduta dos demais animais, sobretudo dos animais superiores”. Já as propriedades adquiridas por meio do contexto sociocultural foram chamadas de funções psíquicas superiores que resultam da relação intrínseca do sujeito com contexto social em que está inserido (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

Desse modo, para exemplificar: por exemplo, logo que o bebê nasce, apresenta certas reações e maneiras de se comportar que são consideradas naturais do recém-nascido, ou seja, acontecem a partir de uma biologia pré-condicionada, por exemplo, os movimentos reflexos. Para Vigotski, essa reatividade do organismo ao meio ocorre a partir de estruturas elementares (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Doravante, as interações com o contexto ambiental, o cultural e as constantes mediações realizadas por adultos e por outras crianças mais experientes, a criança evolui em sua estrutura psicológica, conquistando novas maneiras de se comportar e de agir perante o meio e as pessoas. Essa estrutura se torna mais sofisticada e complexa que a anterior. Sendo assim, é por meio da interação social que as estruturas superiores (funções cognitivas), típicas do ser humano e, assim nomeadas por Vigotski, são elaboradas (PALANGANA, 1994).



### Quadro 3 - Estruturas cognitivas.

FUNÇÕES PSÍQUICAS ELEMENTARES	FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES
Memória imediata; Atenção não voluntária; Percepção natural.	Memória voluntária; atenção consciente; imaginação criativa; linguagem; pensamento conceitual; percepção mediada; desenvolvimento da vontade, raciocínio lógico.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Vigotski (1999).

Apoiados em Fontana e Cruz (1997), compartilhamos o seguinte exemplo: logo após o nascimento, a criança é inserida em um contexto ambiental onde ocorrem inúmeras interações com os adultos ao redor. Eles compartilham com essa criança a maneira de fazer as coisas, de viver, de pensar, de falar, de mexer em objetos, de se comportar e de realizar gestos. Sendo assim, eles estão oferecendo estímulos e a integrando “aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57).

Nesse sentido, as ações realizadas pela criança são interpretadas pelos adultos ou por crianças mais experientes, e ganham sentido no conjunto de comportamento cultural e social do grupo em que está inserida. Dessa forma, para Palangana (1994), por meio de uma atividade e na relação com o outro que, mediados pelos instrumentos e signos, os indivíduos se desenvolvem e se formam como seres humanos. Da mesma maneira, como reforça Fontana e Cruz (1997, p. 58), “a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo outro”. Ou ainda, conforme compartilha Corrêa (2017, p. 382),

A relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, o que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento.

Mas afinal, o que são os instrumentos e signos que servem como mediadores? O que é mediação? Para uma compreensão ainda mais apurada sobre a Teoria Histórico-Cultural, trataremos desses conceitos a seguir.

Convidamos você a pensar na seguinte questão: para que serve o martelo, a furadeira, a panela, o acendedor de fogão, a colher, o garfo, a faca, o copo, o prato, a chave de fenda e o aparelho celular? Com certeza você leu e pensou na função de cada um desses itens e materiais citados, não foi? Cada um deles apresenta uma característica específica e possibilita agir sobre o meio, seja para se alimentar, arrumar algum material quebrado, pregar um quadro na parede ou comunicar-se com outras pessoas. Ou seja, eles são instrumentos e servem de mediadores de nossas ações sobre o meio.

Desse modo, conforme apresentado por Fontana e Cruz (1997), instrumento é “tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação”. Sendo assim, o uso dos instrumentos transforma o comportamento humano, pois possibilitam manipular e modificar o contexto ambiental no qual estão inseridos. O instrumento “amplia os modos de ação naturais do homem e seu alcance. Assim, da mesma forma que atua sobre a natureza, transformando-a, o homem atua sobre si próprio, transformando suas formas de agir” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 58).

A partir de seus estudos e de sua compreensão sobre o homem, para Vigotski, o desenvolvimento não acontece de maneira linear, como defende a teoria piagetiana, em que um estágio depende do outro para se consolidar. Para ele, desenvolver-se como ser humano envolve o uso de meios que não são naturais e que transformam suas estruturas elementares em estruturas mais complexas, influenciando, assim, o meio ambiente no qual está inserido. Assim, além dos instrumentos, o homem também usa os signos para se relacionar e agir no mundo, o que possibilita realizar reflexões mais elaboradas, planejar suas ações e desenvolver uma compreensão mais detalhada de sua realidade, por exemplo (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Há várias maneiras de compreender o mundo, de representar, de recordar e, até mesmo, de fazer presente algo que não está aos nossos olhos, por exemplo: o símbolo, o desenho, a letra, o número, a logomarca de um estabelecimento e o emblema de um time. Todos esses exemplos são considerados signos. Vigotski considera que o signo é um “instrumento psicológico”, pois “enquanto o instrumento está orientado externamente, ou seja, para a codificação do ambiente, o signo é internamente orientado, modificando o funcionamento psicológico do homem” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 69).

Ainda, nas palavras do próprio autor, signo é compreendido como o “meio de que se vale o homem para influenciar psicologicamente sua própria conduta, ou a dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro” (VIGOTSKI, 1996, p. 94).

Sendo assim, Fontana e Cruz (1997) ressaltam que para o ser humano se apropriar dos instrumentos e dos signos, ele depende diretamente da interação com o outro. Ou seja, para ter acesso à escrita, às figuras musicais, às figuras e aos símbolos convencionados pela sociedade, a interação com outras pessoas mais experientes, que estão inseridas em um contexto e grupo cultural, é essencial para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo. Essa interação envolve a transferência daquilo que já foi vivenciado em outro momento histórico-cultural, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos e a conquista de novas habilidades cognitivas. Por exemplo, a “linguagem, que é o sistema de signos mais importante para o homem, os significados das palavras são produto das relações históricas entre os homens” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 60).

Desde quando nascemos, nossa relação com o mundo ocorre por meio da mediação com o outro e pela linguagem. Somos ensinados a como usar e manipular objetos, por exemplo: o adulto chama a atenção do bebê ao brincar com um chocalho, movimentando-o de um lado para o outro. Essa ação desperta no bebê a vontade de pegá-lo e chacoalhar o objeto. Para que isso aconteça, o adulto entrega o chocalho, mas o ensina a segurar e balançar. Da mesma maneira, podemos pensar em um outro exemplo: o de chutar uma bola. Ao dar uma bola para a criança, intencionalmente o adulto chuta e ela imita o movimento realizado, apropriando-se daquela experiência (FONTANA; CRUZ, 1997).

Essas ações do adulto destacam o papel importante da mediação, pois ao mostrar, ao apontar, ao destacar, ao nomear e ao apontar, a criança passa a dar significado aos objetos e ao seu próprio comportamento (FONTANA; CRUZ, 1997). Por sua vez, as experiências oportunizam à criança conhecer e interiorizar conceitos que serão importantes, posteriormente, para a aquisição de novos conhecimentos.

Nesse sentido, Fontana e Cruz (1997) destacam que, Vigotski denomina de internalização, o processo mental de reorganizar as experiências externamente vivenciadas, que acontecem por meio das interações com o outro, por exemplo: o acesso à cultura e aos signos. De acordo com Palangana (1994), as pessoas com

mais experiências ou as crianças mais velhas conduzem os comportamentos da criança que é mais nova, conduzindo-a por meio da linguagem, sendo assim

são estas pessoas mais experientes que regulam o comportamento da criança por meio da linguagem. Mais tarde, com a internalização da fala social, a criança adquire capacidade para planejar sua própria ação, passando a se auto-regular. Juntamente com a linguagem são internalizados valores, significados, regras de conduta, enfim, formas culturais de comportamento (ou de papéis) que possibilitam atribuir novo sentido ao real, criar novos símbolos, ampliando o conhecimento (PALANGANA, 1994, p. 150-151).

Portanto, a relação entre o contexto social e o aspecto psicológico ocorre a partir da atividade prática, por meio dos instrumentos de trabalho e, prioritariamente, por meio da internalização da linguagem (PALANGANA, 1994). O principal conceito que diferencia a Teoria Histórico-Cultural das outras teorias propostas envolve a influência do contexto social e cultural em que a criança está inserida. Esse ambiente, conforme a teoria apresentada por Vigotski, compõe, na verdade, uma zona de desenvolvimento, e isso se dá a partir do momento em que o adulto se coloca como mediador para auxiliá-la a reconhecer e a diferenciar suas experiências, o que levará a sair da “indiferenciação inicial”, como coloca Palangana (1994, p. 15).

Dessa forma, a partir de seus estudos, Vigotski notou que em determinadas situações a criança não precisava da ajuda do outro, podendo agir de maneira independente, mas em outras situações a intervenção era necessária (OLIVEIRA, 1997). Portanto, para explicar melhor a importância da mediação no processo de desenvolvimento cognitivo, Vigotski cria o conceito que rege os pontos centrais da sua teoria: o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

De acordo com Furnaleti e Tassoni (2020), em inúmeras obras do autor traduzidas para o português, este conceito se apresenta como zona de desenvolvimento proximal ou potencial. Assim, a partir de Prestes (2010), as autoras compartilham em seu trabalho que zona de desenvolvimento iminente é o que “mais se aproxima da expressão russa zona blijaichego razvitia” (FURNALETI; TASSONI, 2020, p. 08). Portanto, o assumimos no presente trabalho.

Nesse sentido, conforme destaca Castro (2019), a ZDI é tudo aquilo que a criança pode desenvolver em relação a novas aprendizagens e conquista de novas funções psíquicas superiores. Porém, isso dependerá da qualidade das mediações realizadas.

Ao destacar esse processo, que parte do contexto social para a formação psíquica do indivíduo, Vigotski evidencia o quão fundamental são as trocas de experiências para a construção do aprendizado e para o desenvolvimento. Assim, como destaca Martins, Abrantes e Facci (2016), o aprendizado é “um processo de trocas e, portanto, verdadeiramente social”.

Ao contrário do que as outras teorias pregavam, Vigotski defendia que era possível identificar nas atividades do dia a dia, ou até mesmo na escola, aquilo que a criança conseguia realizar sozinha, como usar os talheres, amarrar o tênis, brincar com blocos de montar, fazer uma torre, chutar uma bola e escrever. Para ele, todas essas ações foram aprendidas com outras pessoas em um contexto social e cultural, sendo definido como zona de desenvolvimento real, ou, tudo aquilo que a criança faz sem a ajuda do outro (FONTANA; CRUZ, 1997).

Para exemplificar esse conceito, imaginemos uma criança que já consegue, sozinha, empilhar 4 blocos de montar. Ela já sabe como organizar a sequência de encaixe de modo que eles fiquem firmes e não caiam. Com a mediação de um adulto ou de uma criança mais velha, ela será desafiada e receberá suporte para estruturar uma torre maior e com mais peças, avançando naquilo que ela já conseguia realizar.

De acordo com Castro (2019), para fazer o desenvolvimento da criança avançar, o ensino deve ser orientado a partir da zona de desenvolvimento iminente, ou seja, aquilo que a criança é capaz de alcançar com a mediação do outro. Limitar-se a realizar só o que está no âmbito da zona de desenvolvimento real é cessar a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Conforme Furnaleti e Tassoni (2020, p. 08), “com base nesses conceitos, o papel do professor é atuar na zona de desenvolvimento iminente, possibilitando avanços que não ocorreriam espontaneamente”.

Ao analisarmos, até aqui, os conceitos apresentados pela Teoria Histórico-Cultural e ao relacionarmos com o processo de desenvolvimento infantil, estabelecemos o quão fundamental é a relação entre o adulto e a criança. Por exemplo: na escola, especificamente na educação infantil, as ações dos adultos influenciarão a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que ali estão, seja por meio da fala, pelas expressões faciais e corporais, pelos estímulos oferecidos, pelo ambiente e pelas mediações realizadas (TAVEIRA, 2015).

Portanto, as instituições que oferecem a Educação Infantil precisam, enfatizar e proporcionar, intencionalmente, experiências que facilitem o desenvolvimento das

crianças. Nesse sentido, conforme destacam as autoras Chaves e Franco (2016, p. 121),

Ações de rotina como banho, troca de fralda, alimentação, preparação e condução ao descanso são organizadas pelo professor e, se planejadas com o objetivo de promover o desenvolvimento, serão enriquecidas por uma linguagem cuidadosa, em um ambiente organizado com livros, brinquedos, com a presença constante de cantigas populares e música clássica. Ressaltamos, por exemplo, o desenvolvimento das ações lúdicas nesse período. Essas ações formam-se na medida em que a criança internaliza aspectos das relações sociais. O adulto irá apresentar para a criança a função do objeto, seus significados e suas possibilidades de uso.

Diante disso, após compreendermos, a partir das teorias apresentadas, como se dá o desenvolvimento humano, decidimos pela teoria Histórico-Cultural para fundamentar o trabalho em questão e isso por compartilharmos da mesma visão dessa linha teórica. No próximo capítulo trataremos sobre a importância da educação infantil, da formação continuada de professores e do corpo em movimento no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS COM MOVIMENTOS CORPORAIS**

Conforme discutimos no capítulo anterior, algumas teorias elaboradas no campo da psicologia buscaram compreender como se dá o desenvolvimento humano e infantil. Nesse sentido, destacamos a infância como a fase crucial para a formação global – motor, cognitivo, emocional e social - do sujeito e isso envolve estar inserido em um contexto ambiental que favoreça a interação e a transmissão cultural, conforme preconiza a Teoria Histórico-Cultural.

Desse modo, um dos momentos mais marcantes na vida de qualquer criança durante a infância é a entrada na escola. Ali, inúmeras possibilidades de aprendizagem e aquisição de conhecimento se abrem, como estar em um contexto ambiental diferente da nossa casa; a relação social com outros alunos e outras crianças; compreender que em uma vida em sociedade há regras a serem respeitadas e culturas diferentes daquela que conhecemos. São aprendizados que levamos para a vida toda.

Nesse contexto, dentre as inúmeras experiências importantes que a criança vivencia na escola de educação infantil, destacamos as que ocorrem por meio das brincadeiras com movimentos corporais. Portanto, neste capítulo, tratamos sobre a importância da educação infantil na vida da criança, a formação inicial dos professores, o corpo em movimento no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e a importância do planejamento de práticas com movimentos corporais.

### **2.1 A importância da educação infantil na vida da criança**

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Sendo assim, destacamos que toda criança tem direito à educação de qualidade e a escola de educação infantil é o primeiro espaço fora do contexto familiar e social em que a criança vivenciará experiências e interações que serão de grande importância para sua aprendizagem e seu desenvolvimento, como a aquisição de

novas habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, ampliando significativamente o seu conhecimento e sua participação no mundo (SILVA, 2016).

Desse modo, o objetivo desta etapa escolar é promover, de maneira igualitária, no âmbito social e político, oportunidades de acesso à cultura e ao pleno desenvolvimento da criança e, âmbito pedagógico, o objetivo é criar e oportunizar situações em que ela possa desenvolver sua capacidade de pensamento crítico, levantar questionamentos, resolver problemas, lidar com regras e conflitos, construir relações e inúmeras interações, o que favorecerá o seu processo de aprendizagem (SILVA, 2016).

Nesse sentido, destacamos que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em nova lei 12.796,

**Art. 29.** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Diante disso, reforçamos que essa etapa escolar compreende um momento de grande importância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, formando a base de tudo que ela levará para sua vida adulta. Ainda, a partir do que foi estudado no capítulo 1 deste trabalho, ressaltamos que as experiências vivenciadas na primeira infância dão suporte para a formação das funções psíquicas superiores, conforme apontam os estudos de Vigotski (CHAVES; FRANCO, 2016). Portanto, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, deve ou deveria favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de modo que suas potencialidades sejam conquistadas integralmente (MARTINS; CARVALHO, 2020).

Assim, o papel das escolas de educação infantil é oportunizar um espaço que contemple o desenvolvimento integral das crianças e isso deve acontecer em parceria com a família. Ressaltamos, a partir de Oliveira (2010), que a dimensão do cuidado na escola não pode ser compreendida apenas como aquelas relacionadas às necessidades físicas das crianças, como cuidar da higiene, da alimentação e do sono. Cuidar da criança significa também dar atenção a todos os aspectos do seu desenvolvimento, que se manifestam nas variadas situações vivenciadas no dia a dia da escola, como preocupar-se com seu estado emocional, seus interesses, seus esforços de comunicação com o mundo.



Desse modo, o ambiente escolar deve oferecer um espaço que, além de garantir a segurança, favorece o desenvolvimento dos alunos em seus diferentes aspectos. Isso ocorrerá por meio de experiências que auxiliem na construção do eu e dos sentidos, fatores que estão envolvidos na conquista de novas aprendizagens (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, para Vigotski (2018), conforme compartilhamos no capítulo anterior, e consideramos importante retomar neste momento, dentre os fatores fundamentais que envolvem o desenvolvimento infantil, destacam-se:

- a) A cultura: origem do conhecimento e das qualidades, prioritariamente, humanas.
- b) O outro: a figura do adulto (professor) ou de uma criança com mais experiência que interage, apresenta e transmite a cultura.
- c) O significado: a criança recebe uma nova informação ou vivencia uma nova experiência e, a partir daí, novas possibilidades de transformar e ser transformada se abrem.

Dessa maneira, de acordo com Pasqualini (2010), pesquisas realizadas por Vigotski e seus colaboradores, constataram que a reflexão interna das crianças surge a partir das experiências e trocas com o outro, ou seja, as habilidades intelectuais se desenvolvem, inicialmente, a partir das interações entre as crianças e sua relação com o adulto para, posteriormente, serem consolidadas como aquisições de seu próprio comportamento. Ou seja, as experiências em grupo são essenciais para o desenvolvimento infantil.

Sendo assim, por meio desses fatores – a cultura, o outro e o significado - inseridos na educação infantil e, trabalhados de maneira intencional pelos profissionais que ali atuam, o desenvolvimento integral da criança pode ser conquistado (MARTINS; CARVALHO, 2020), até porque, conforme destaca Pasqualini (2010, p. 165), Vigotski “refuta a compreensão do desenvolvimento como um processo estereotipado de crescimento e maturação de potências internas previamente dadas”.

Ou seja, “não é possível compreender o desenvolvimento infantil como um processo natural, que se desenrola de forma espontânea, como resultado de leis naturais” (PASQUALINI, 2010, p. 165). Dessa forma, compreendemos que as interações realizadas na Educação infantil e a intencionalidade ao planejar e realizar as práticas pedagógicas são primordiais.

Para Martins e Carvalho (2020), a prática pedagógica é toda ação, planejada e realizada de forma intencional pelo adulto, organizada em espaços e tempos que envolvem o ensino e a aprendizagem, com o objetivo de mediar as experiências educacionais na escola. Ainda, de acordo com as autoras, a prática pedagógica que ocorre na Educação infantil está relacionada à ação de ensino e aprendizagem que visa promover a apropriação cultural, tipicamente humana, e a transmissão de conhecimentos, valores e crenças, potencializando o desenvolvimento infantil. Sendo assim, será prática pedagógica,

(...) quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas realizadas na educação infantil levem em consideração e respeitem as características individuais das crianças, do contexto familiar, social e escolar onde estão inseridas, promovendo assim, experiências significativas (CRESPI; NORO; NÓBILE, 2020).

Corroborando a ideia acima, para Matos (2020, p. 30), toda criança apresenta suas próprias características e “independente de seu contexto, ela é um ser de direitos inserido em uma sociedade dotada de evoluções históricas e em desenvolvimento de políticas públicas para a infância”.

Ainda de acordo com a autora, nos últimos anos muitos estudos investigaram o desenvolvimento infantil. Ou seja, uma evolução que mostra o interesse e a atenção que o tema tem recebido. Por esse motivo, para Matos (2020), é impossível considerar apenas um conceito sobre infância. Nesse sentido, é fundamental que o professor de Educação Infantil leve em consideração a diversidade da cultura, da comunidade em torno da escola, das diferentes classes sociais e, principalmente, do contexto familiar. A autora reforça a importância de não “aceitar a ideia de se ter uma única infância se sabemos que nossas crianças vivem em contextos diferentes mesmo frequentando a mesma escola” (MATOS, 2020, p. 29).

## 2.2 O papel do professor da educação infantil

Conforme apresentamos anteriormente, o professor, assim como a escola, tem o importante papel de contribuir para a formação integral da criança, ou seja, proporcionar experiências que as coloquem em contato com diferentes áreas do conhecimento que foram produzidas por outras gerações, considerando os fatores lúdicos, a criatividade, a imaginação, as brincadeiras, a formação cultural e moral (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012).

Para Pasqualini (2010), na teoria histórico-cultural, o professor não é visto como uma figura que apenas oferece estímulos e acompanha o processo de desenvolvimento da criança. Ele transmite tudo aquilo que é resultado do contexto cultural e do desenvolvimento histórico. O professor age como um mediador ao traduzir as características da atividade humana enraizadas nos objetos, materiais e utensílios, prioritariamente, da própria cultura. Além disso, organiza e direciona as atividades realizadas pela criança, facilitando e promovendo o seu desenvolvimento mental.

Concordamos com Silva (2016), quando a autora compartilha o quão é essencial o papel do professor no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, pois ele é responsável, dentro da escola, por elaborar, planejar, organizar e realizar práticas pedagógicas para favorecer e promover um conjunto dessas possibilidades às crianças, pois, para Chaves e Franco (2016, p. 121), por meio “das relações sociais, o bebê apropria-se dos modos humanos elaborados socialmente e da forma comum de comunicação, iniciando o domínio da linguagem”. Nesse sentido, com as novas necessidades sociais e culturais que a vida em sociedade demanda, enfatizamos o importante papel da Educação Infantil e a influência desta etapa escolar na vida da criança.

Diante do exposto acima, destacamos a importância da formação específica e do trabalho docente realizado pelos profissionais que atuam com crianças pequenas, pois isso influenciará as práticas realizadas em sala de aula, favorecendo ou não o desenvolvimento integral da criança (AZEVEDO, 2013; CHAVES; FRANCO, 2016).

Desse modo, ao organizar suas práticas pedagógicas, é necessário que o professor domine as diferentes áreas do conhecimento que compartilhará com as crianças, como brincadeiras, atividades com movimentos corporais, contação de histórias, roda de conversa etc. Porém, além de conhecer essas áreas, é de grande

importância compreender o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem da criança para ter clareza e intencionalidade daquilo que será trabalhado em sala de aula (SILVA, 2016).

Conseguimos compreender, então, a dimensão do que é ser professor da educação infantil como uma tarefa desafiadora que exige do profissional inúmeras habilidades e um conhecimento profundo sobre as crianças. Conforme destaca Ferreira (2017), o professor ao construir, cotidianamente, mediações pedagógicas com a criança, oferece a oportunidade dela se apropriar dos conhecimentos gerados e organizados pela humanidade.

Dessa forma, o profissional que ali está com a criança tem um papel fundamental no processo de mediação, pois a sua função, como dito anteriormente, não é a de apenas oferecer um estímulo qualquer e, sim, a de possibilitar uma prática rica e significativa em interações e colaborações entre as crianças. É também responsável por identificar os tipos de instrumentos, materiais e signos que permitem explorar propostas que fomentarão o aprendizado no contexto educacional (BRITO; KISHIMOTO, 2019).

Ainda, para as autoras, o professor em sala de aula, colabora no processo de elaboração de novos conceitos e aquisição de novos conhecimentos a partir das experiências planejadas intencionalmente. Ele “atua como mediador a partir do momento que observa a experiência da criança e possibilita a sua continuidade, favorecendo múltiplas possibilidades de aprendizagem” (BRITO; KISHIMOTO, 2019, p. 09). De acordo com Vygotsky (1995), o professor é quem organiza o ambiente escolar, provocando a interação que ali acontece com e entre as crianças.

Sendo assim, a criança aprende e se desenvolve por meio de ações mediadas no ambiente social e cultural, e não a partir da maturação biológica. Nesse sentido, Pasqualini (2010, p. 172), enfatiza que

(...) na medida em que se conclui que as funções psíquicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea dessas funções (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), mas, ao contrário, é responsável por promover seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a própria autora comenta que o desenvolvimento dessas funções não depende da maturação biológica, e não acontecerá em sua totalidade se

as experiências educativas necessárias e adequadas forem planejadas e realizadas para este fim. Por isso, é importante a formação plena do professor e uma base teórica consolidada, pois “se não forem garantidos processos educativos que tenham por finalidade promover a apropriação de formas superiores de conduta, a criança não incorporará tais funções em seu psiquismo” (PASQUALINI, 2010, p. 172).

### **2.3 Corpo e movimento na educação infantil**

Compreendendo a importância da educação infantil de qualidade e a influência da formação e do conhecimento do professor no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, discutimos a seguir o corpo e o movimento nesta etapa escolar e sua relação com a aquisição de novas habilidades e a construção de novos conhecimentos, pautando-nos na área da psicomotricidade.

Com o corpo, a criança externaliza os seus desejos, suas emoções, suas potencialidades, suas limitações e suas insatisfações. É essencial compreender essas características individuais e realizar uma prática pedagógica que conecte corpo e cognição (COSTA, 2018). Ou seja, por meio do corpo, a criança se comunica com o mundo ao seu redor e, a partir dessa interação, conforme aponta Silva (2016), ela conquista processos importantes que influenciam o seu desenvolvimento, como a consciência de si e de seu corpo no espaço. De acordo com Pires (2012), os sentidos e os movimentos corporais são ferramentas importantes para o aprendizado da criança, pois oportunizam a ela perceber e compreender o ambiente espacial na qual está inserida.

Costa (2018, p. 46), compreende que “a linguagem corporal tem papel fundamental no processo de aprendizagem, por isso, é importante o uso dessa linguagem na transmissão e construção de conhecimentos de forma diferente e criativa”. Para a autora, ao pensarmos no contexto de sala de aula com crianças da educação infantil, é essencial que os professores tenham um olhar atento às suas expressões corporais, o que exige formação profissional, ou seja conhecimento técnico-científico.

Dessa maneira, destacamos que, ao realizar ações pedagógicas que contemplem, de forma intencional, os movimentos corporais, ajudaremos as crianças a se apropriarem melhor de determinado conteúdo e experiência. Sendo assim, concordamos com Gonçalves (1994, p. 55), quando comenta que o “(...) movimento

significa vida. Um organismo que não apresenta nenhuma forma de movimento orgânico está morto ou próximo dela”. Em outras palavras, é inadmissível pensar uma Educação infantil que não explore o corpo e o movimento em suas variadas e diferentes atividades.

Diante disso, compreendemos que as mediações, quando realizadas intencionalmente durante a primeira infância, são fundamentais para potencializar a aprendizagem e o processo de desenvolvimento das crianças, pois favorece o aprimoramento de habilidades já adquiridas, que darão suporte para vivenciar e compreender experiências posteriores, ajudando também em sua formação na vida adulta. Cabe destacar que a nossa intenção é discutir o desenvolvimento infantil em sua integralidade presente e não na preparação para a vida adulta, porém, não podemos destacar que as experiências da infância serão carregadas para a vida toda, conforme Martins, Abrantes e Facci (2016). Dessa maneira, para Fin e Barreto (2010), a infância é uma fase peculiar e muito importante para a aquisição de habilidades motoras. Complementarmente, Sacchi e Metzner (2019, p. 98), destacam que “um dos recursos que pode ser utilizado para a promoção do desenvolvimento integral das crianças são os trabalhos que envolvem atividades psicomotoras”.

Nesse sentido, consideramos trazer para a nossa discussão teórica o conceito de psicomotricidade, pois entendemos que ele contempla a formação global do sujeito, sendo formado principalmente por três pilares, como apresenta Gonçalves (2019). São eles: o motor, relacionado aos movimentos corporais; o cognitivo, que contempla o conjunto de habilidades intelectuais (ou funções psíquicas superiores, conforme apresenta Vigotski); e o emocional, pois somos seres munidos de sentimentos e de emoções que influenciam nossa aprendizagem.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade,

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização”. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2019, p. 01).

Campão e Cecconello (2008) compartilham que a psicomotricidade busca educar os movimentos corporais, desenvolvendo também os aspectos cognitivos,

afetivos e sociais do indivíduo. Alves (2012, p. 18), por sua vez, destaca que “a psicomotricidade envolve toda ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permita sua relação com os demais. É a integração entre psiquismos e motricidade”. Também Gonçalves (2019, p. 10) evidencia que a psicomotricidade “é uma ciência na qual o corpo é analisado não somente sob seu caráter biológico e sim como sujeito simbólico, moldado pelo social e pelo afetivo e onde todo o caminho é valorizado”.

Portanto, concordamos com Sacchi e Metzner (2019), que é necessário oferecer experiências na educação infantil que ampliem o repertório dos movimentos corporais das crianças, pois favorecerá o avanço de suas habilidades mentais que, posteriormente, serão importantes para outras aprendizagens escolares.

Essas experiências podem ser contempladas a partir de atividades psicomotoras realizadas individualmente, em duplas ou em grupos, explorando ou não elementos como bolas, bexigas, lenços, jornais, cones, cordas, bambolês e materiais recicláveis (SACCHI; METZNER, 2019).

É fundamental que essas propostas não sejam realizadas de maneira mecânica e sem sentido, ou até mesmo de forma repetitiva, como sugerem Sacchi e Metzner (2019), por exemplo: pedir, sem objetivos claros, para a criança se equilibrar durante um minuto ou saltar em um pé só. Ou seja, apenas para realizar movimentos. Essas atividades devem ser exploradas de maneira lúdica, despertando a motivação e o interesse das crianças. Podemos explorar brincadeiras, como o pega-pega, e solicitar que uma criança corra atrás das outras saltando em um pé só. Ou, ainda, produzir varetas de jornal e brincar de equilíbrio. Podemos também pedir para a criança segurar uma vareta em cada mão, apoiar uma terceira e caminhar pelo espaço.

Desse modo, destacamos que ao realizar qualquer tipo de prática pedagógica, porém, aqui, ressaltando as realizadas com os movimentos corporais, é importante o professor ter objetivos pedagógicos bem definidos em relação ao que se pretende alcançar com determinada atividade oferecida às crianças.

Diante disso, a formação inicial do professor influenciará sua prática em sala de aula, além disso, conforme consideram Moura *et al.* (2011), por meio da formação continuada ele terá a oportunidade de se apropriar de mais conhecimentos e se aperfeiçoar durante a carreira docente, conquistando habilidades que o tornarão capaz de se adaptar às rápidas mudanças que ocorrem em sala de aula.

Concordamos com a ideia acima, quando Sacchi e Metzner (2019), enfatizam que não é possível falar de uma educação de qualidade sem destacar a necessidade de se investir na formação continuada dos professores que, assim como a formação inicial, é essencial para a realização de uma prática docente intencional e transformadora. Nesse sentido, de acordo com Taveira (2015, p. 38),

(...) vemos que o papel do professor está em estabelecer os conteúdos a serem trabalhados e suas metodologias, mediante a identificação do seu público e suas características. Haverá um resultado positivo se esse profissional for detentor de uma formação inicial sólida que compreenda o desenvolvimento humano, que enxergue a criança em sua totalidade e que o permita realizar sua prática pedagógica de modo interdisciplinar, pautada nas experiências que seus alunos trazem do meio em que estão inseridos.

Diante do exposto, salientamos o quão importante é compreender as práticas com movimentos corporais na educação infantil e ter critérios estabelecidos para a realização de tais atividades, como o tipo de atividade, a faixa etária da criança e os materiais a serem explorados. Consideramos, ainda, destacar a relação intrínseca entre os movimentos corporais, as habilidades cognitivas e emocionais de acordo com o conceito da psicomotricidade.



### 3 MÉTODO: O CAMINHO A SER CONSTRUÍDO

O objetivo deste capítulo envolveu apresentar ao leitor os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a produção e a análise do material empírico, assim como os participantes e o contexto no qual realizamos esta pesquisa. Dessa maneira, consideramos destacar o que é e o porquê realizar uma pesquisa científica. De acordo com Gil (2002, p. 17), pesquisa científica pode ser definida como:

(...) O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Para Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 16),

A pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dado sistema.

Ainda de acordo com as autoras, pesquisar depende de ações específicas que determinarão o processo, como:

1. Formular do problema.
2. Organizar o plano de pesquisa.
3. Coletar os dados.
4. Analisar os dados.
5. Interpretar os dados.
6. Comunicar os resultados da pesquisa.

Como pontuado por Gil (2002, p. 17),

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Nesse sentido, para garantir o rigor da pesquisa científica, é fundamental que a escolha dos instrumentos e o procedimento de análise do material empírico esteja alinhada ao problema de pesquisa que, no caso do presente trabalho, formula-se da

seguinte maneira: quais as possibilidades e desafios de trabalho pedagógico com movimentos corporais na Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19?

Vale ressaltar que, o problema de pesquisa, quando elaborado de maneira clara e objetiva, favorece o sucesso da investigação e, ainda, é importante destacar que a relevância da pesquisa não deve estar inserida apenas no âmbito científico, mas também no social, o que contribuirá para a construção significativa de novos conhecimentos (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

De acordo com Barros (2021), é fundamental traçar determinado procedimento metodológico para a realização do trabalho, pois este tem como finalidade ajudar o pesquisador a compreender as respostas do problema e dos objetivos.

Sendo assim, o **objetivo geral** da pesquisa é *ressaltar os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil, em relação às práticas com movimentos corporais, no período de pandemia e*, de maneira **específica**: i) verificar quais critérios foram considerados para o planejamento das atividades envolvendo os movimentos corporais; ii) conhecer as perspectivas dos docentes sobre o favorecimento do movimento corporal das crianças nas atividades realizadas de forma remota; iii) identificar as formas de comunicação com os responsáveis e sua participação nas atividades de movimentos corporais junto às crianças.

Tendo em vista o problema a ser pesquisado, adotamos a abordagem qualitativa que, para Silveira e Córdova (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização *etc.*”.

Vale ressaltar que esse tipo de pesquisa não tem como objetivo mensurar números e, sim, compreender de maneira mais aprofundada um determinado grupo, organização ou contexto social. Portanto, ao adotar a pesquisa qualitativa, o pesquisador defende que não há uma única maneira de pesquisar, “já que as ciências sociais têm sua especificidade, ou que pressupõe uma metodologia própria” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Da mesma maneira, como aponta Yin (2016), a dimensão de se realizar uma pesquisa qualitativa abarca um conjunto de orientações, assim como as escolhas metodológicas realizadas. Olhar para esse conglomerado e extrair dele tudo o que há de positivo é ter possibilidades de desenvolver um estudo qualitativo personalizado e com critérios pré-estabelecidos.

### 3.1 Procedimentos metodológicos

A produção do material empírico foi realizada em duas etapas: i) aplicação de um questionário, de maneira on-line, via *Google Forms*, aos professores da educação infantil de redes privadas e públicas do Brasil; ii) realização de entrevistas semiestruturadas junto aos professores que responderam ao questionário e foram selecionados.

#### 3.1.1 Contexto, participantes e questionário

De acordo com Gil (1999, p. 121), o questionário pode ser definido como:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas *etc.*

Ao utilizar o questionário na pesquisa, é importante que o pesquisador saiba dos pontos positivos e negativos que isso acarreta. Ou seja, ao decidir por este instrumento, faz-se necessário saber de seu potencial e de sua vulnerabilidade. Nesse sentido, entre os pontos positivos, Barros (2021) cita a quantidade de pessoas que podem ser alcançadas, porém, em controvérsia, é essencial que as perguntas sejam claras e bem redigidas. Se isso não acontecer, as pessoas podem interpretar de maneiras diferentes, o que poderá acarretar prejuízos na construção do material empírico.

Inicialmente, convidamos a responder um questionário (apêndice 3), contendo 7 perguntas, que foi divulgado pelas redes sociais (*Instagram, WhatsApp e Telegram*) do pesquisador a professores de diferentes regiões do Brasil.

Essa primeira etapa objetivou saber se o participante atendia ao perfil determinado na elaboração da pesquisa. Para isso, utilizamos como critérios de inclusão:

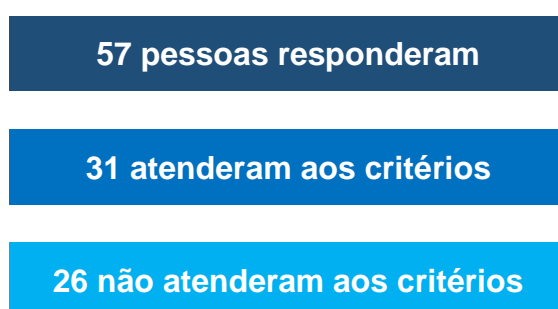
- i) todos os professores deveriam atuar na educação infantil;
- ii) serem formados em pedagogia;
- iii) atuarem na área há pelo menos 5 anos;
- iv) em escolas particulares e/ou públicas;

v) não terem realizado nenhuma especialização em psicomotricidade.

No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desta etapa que envolve o questionário, os respondentes foram informados que poderiam, posteriormente, serem convidados para participar de uma entrevista semiestruturada, de maneira on-line, por uma plataforma digital e com duração de até 0h50min.

Após receber os questionários respondidos, analisamos e organizamos a tabela abaixo para que pudéssemos compreender melhor o perfil dos respondentes.

**Figura 2** - Relação do perfil das pessoas que responderam ao questionário.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Dentre todas as pessoas participantes, 57 responderam ao questionário, das quais 31 atenderam aos critérios estabelecidos e 26 não atenderam.

### 3.1.2 Entrevistas semiestruturadas

**Figura 3** - Procedimentos do questionário.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na segunda etapa, conforme mostra a figura acima, convidamos os 31 respondentes que atenderam aos critérios para concederem uma entrevista semiestruturada (apêndice 4); recebemos 13 respostas e realizamos 6 entrevistas.

Com um roteiro inicial de 6 questões, as entrevistas aconteceram em ambiente virtual (de forma remota) por causa do isolamento social exigido pela pandemia da COVID-19, enfrentada no período em que a pesquisa foi realizada.

Lüdke e André (1986), destacam que a entrevista, quando elaborada de forma semiestruturada, beneficia a interação entre o pesquisador e o entrevistado, abrindo caminho para que as respostas sejam estimuladas e conduzidas a atenderem às necessidades da pesquisa. Isso se dá a partir da possibilidade de se aprofundar nas questões formuladas. Ainda, conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 229), a entrevista é “um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam”.

Desse modo, de acordo com Yin (2016, p. 144), ao realizar uma entrevista semiestruturada, “o pesquisador tenta compreender o mundo do participante, o que provavelmente inclui esforços concentrados para dominar os significados das palavras e expressões do participante”. Para o autor, três pontos são fundamentais no processo deste tipo de entrevista, o que a difere da entrevista estruturada, e são eles:

- 1) Não há um roteiro rígido. O pesquisador pode explorar outras perguntas que considerar importantes para a construção do material empírico.
- 2) Não adotar uma única conduta ou comportamento, até porque se trata de pessoas diferentes sendo entrevistadas e que estão inseridas em contextos diferentes.
- 3) Deixar o participante à vontade para responder o que foi perguntado e usar suas próprias. Exigir a resposta em uma única palavra ou algo predefinido é a última coisa que um pesquisador qualitativo quer.

Nesse sentido, a partir do procedimento realizado e compartilhado por Barros (2021), o adotamos para nossa pesquisa. Sendo assim, na conversa que antecedeu o início da entrevista, esclarecemos e reforçamos pontos essenciais que já tinham sido expostos no TCLE. Isso foi realizado com o objetivo de impedir qualquer tipo de desconforto ou males envolvendo fatores físicos, intelectuais, emocionais e/ou sociais aos participantes. Informamos também que, em qualquer momento, caso se sentissem desconfortáveis, poderíamos interromper a entrevista. Abaixo compartilhamos os pontos por nós informados:

- i. com o objetivo de respeitar e preservar a identidade do participante, o seu nome seria substituído por um nome irreal;

- ii. os vídeos, os áudios e as transcrições seriam armazenados em um ambiente seguro, onde apenas o pesquisador teria acesso;
- iii. qualquer tipo de publicação realizada a partir dos dados coletados não divulgaria a identidade dos participantes.

A duração das entrevistas semiestruturadas realizadas foi de 0h25min a 0h40min. Todas elas foram videogravadas e, posteriormente transcritas, o que favoreceu a análise parcial do conteúdo com maior proximidade possível do real.

Sabemos da importância de um método bem delineado e o uso de instrumentos para alcançar as respostas desejadas e, sabemos também, do quão essencial é o envolvimento e o comprometimento dos pesquisadores com aquilo que se deseja pesquisar. Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Gatti (2012, p. 58), quando essa propõe que:

Embora não se possa descuidar das boas características dos instrumentos de coleta de dados a serem empregados (questionários, fechados ou abertos; escalas; entrevistas, desta ou daquela natureza; jogos, simulações, memórias *etc.*), estes são como o martelo para o marceneiro ou a pá para um pedreiro, que podem utilizá-los de diferentes maneiras para propósitos e efeitos diferentes, em função de seus desígnios e na dependência, e claro, de suas habilidades para utilizá-los. Um bom martelo e uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas, também, se necessita de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons. Apenas uma boa pá nas mãos de quem não desenvolveu condições e não tem uma perspectiva para seu uso não garante um bom resultado. Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas.

### **3.1.3 Procedimento de Análise do material empírico**

Após apresentarmos o contexto da pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados para a construção do material empírico, destacamos neste tópico a escolha do procedimento teórico metodológico aplicada às transcrições das entrevistas nos possibilitando, assim, construir a análise crítica do material.

De acordo com Yin (2016), analisar o conteúdo de uma pesquisa qualitativa não é, por exemplo, seguir de forma rígida o que um livro de receitas propõe, porém, destaca-se que também não é uma ação desregrada. Diante disso, os dados foram organizados e analisado a partir de Aguiar e Ozella (2006; 2013), para os quais a análise parte do empírico para o interpretativo, ou seja, “a partir da fala exterior

“caminhamos para um plano mais interiorizado, que estamos denominando de zona de sentidos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

Abaixo, compartilharemos as etapas seguidas para analisarmos o material das entrevistas.

**Figura 4** - Procedimento realizado para analisar o material empírico.



Nesse sentido, após realizarmos a transcrição das entrevistas, manejamos o material empírico seguindo as etapas propostas por Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). O primeiro passo foi fazer uma leitura flutuante do material para nos apropriarmos do conteúdo das falas das entrevistadas. Logo após o primeiro contato com o material empírico, outras leituras foram realizadas de maneira recorrente para que pudéssemos nos apropriar ainda mais das entrevistas.

Na sequência, extraímos trechos específicos que, de alguma maneira, relacionavam-se com o nosso tema de pesquisa, formando, assim, os agrupamos os pré-indicadores, que são expressões e termos que surgiram com frequência e foram enfatizados mais de uma vez. O segundo passo envolveu fazermos novamente a leitura dos pré-indicadores e agrupá-los a partir da proximidade que apresentam, para assim, organizá-los em temas. O último passo dessa etapa envolveu organizarmos e agruparmos os indicadores que, por sua vez, resultaram em núcleos de significação, assim nomeados por Aguiar e Ozella (2006; 2013).

Dessa maneira, no próximo capítulo compartilhamos a análise do material empírico, os resultados e a discussão.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente capítulo, após discutir teoricamente sobre o desenvolvimento humano e a importância da Educação Infantil no processo de aprendizagem da criança, trouxemos os resultados e as discussões da pesquisa com base nos dados empíricos coletados produzidos entre maio e setembro de 2022, período que nos permitiu analisar o momento em que todas as crianças participaram das atividades de forma remota e, logo após, quando as escolas começaram a retornar com as atividades no presencial, seguindo uma dinâmica híbrida, ou seja, as crianças eram divididas em grupos e cada semana um deles ia à escola presencialmente, enquanto os outros acompanhavam de casa.

### 4.1 O contexto das entrevistadas

Neste tópico abaixo apresentamos breves descrições sobre as professoras entrevistadas. Os nomes utilizados são fictícios para preservarmos a identidade das participantes.

**Quadro 4** - Descrição das entrevistadas.

NOME	CIDADE E ESTADO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	TIPO DE ESCOLA	PÓS-GRADUAÇÃO
Mariana	Araquari - SC	Pedagogia	Menos de 10 anos	Pública	Especialização em psicopedagogia e Educação Infantil
Gabriela	Santo André - SP	Pedagogia	Mais de 10 anos	Pública	Especialização em didática
Renata	São Paulo - SP	Pedagogia	Menos de 10 anos	Particular	Finalizando a especialização em psicopedagogia
Camila	Osasco - SP	Pedagogia	5 anos	Pública	Iniciou a especialização em Psicomotricidade
Cris	Guaxupé - MG	Pedagogia	Mais de 10 anos	Pública	Mestrado em Educação pela UNESP
Silvia	Campinas - SP	Pedagogia	Menos de 10 anos	Particular	Especialização em educação antirracista e artes

Fonte: Elaborado pelo autor.



## 1. Mariana

A professora Mariana é moradora da cidade de Araquari – Santa Catarina (SC). A professora é formada em pedagogia e atua na Educação Infantil há quase 11 anos. Tem especialização em psicopedagogia e em educação infantil. Na data em que a pesquisa foi realizada, Mariana atuava em um Centro de Educação Infantil localizado na região rural da cidade. No período da pandemia, ela atendia 12 crianças que estavam inseridas em uma sala mista de berçário e de maternal, sendo elas de 1 ano e meio a 2 anos e meio. Boa parte dessas crianças, de acordo com a professora, estavam vivenciando momentos muito importantes do desenvolvimento infantil, como o desfralde, o início do andar e a alimentação, com a inserção de alimentos diferentes daqueles que elas já estavam acostumadas.

Para Mariana, uma das grandes dificuldades foi o contato e a comunicação com os pais das crianças. Por se tratar de uma região rural, como mencionado anteriormente, muitas das famílias não tinham acesso à *wifi* e o recurso utilizado por eles era a internet do celular com os próprios créditos. De acordo com a professora, aos poucos o acesso à internet foi melhorando, porém, foi uma questão que prejudicou bastante a comunicação com os pais. Ainda, outra dificuldade mencionada foi o de dar continuidade ao trabalho que havia sido iniciado na escola, como o desfralde e o estímulo adequado para a criança andar.

A professora compartilhou o quanto o grupo da escola se dedicou na elaboração dos conteúdos das aulas durante a pandemia. Em um determinado momento da entrevista, Mariana comentou que o grupo da escola, em conjunto, buscou recursos para produzir vídeos melhores e mais atrativos para as crianças, como a utilização de um material disponível na escola, o Tecido Não Tecido (TNT) verde, para a elaboração de um “*chroma key*” (ou cromaqui, em português), que é um recurso utilizado para a produção de efeitos visuais em vídeos. Isso nos leva a refletir sobre a experiência da professora com a tecnologia, pois não ficou claro se ela já tinha ou não conhecimento prévio sobre as ferramentas tecnológicas.

Infelizmente não foi possível obter mais informações técnicas sobre a região onde o Centro de Educação Infantil (CEI) está localizado porque a professora não compartilhou tais dados e não conseguimos por meio de pesquisa própria.

## 2. Gabriela

A Gabriela, segunda entrevistada, é da cidade de Santo André – SP e é formada em pedagogia, atua na Educação Infantil há mais de 10 anos e possui especialização em didática. A escola onde a professora trabalhou durante a pandemia é a mesma onde já trabalhava e fica localizada em uma região urbana da cidade. De acordo com Gabriela, durante a pandemia a instituição atendeu 280 crianças de 04 meses a 3 anos e 6 meses. A professora não especificou o número de crianças que ela atendia, pois, de acordo com ela, os professores se organizaram em grupos e eles se revezavam na elaboração e na organização dos conteúdos.

Em relação ao nível socioeconômico da região da escola onde a professora trabalha, a maior parte das famílias atendidas vive em um ambiente de grande vulnerabilidade. Apesar de ser uma área urbana, ela destacou algumas características, como a falta de saneamento básico adequado; as casas feitas de madeira; moradias construídas em cima de barrancos onde o esgoto passa a céu aberto; a falta de higiene e a falta de alimentação adequada. Inclusive, a professora comentou que a refeição dada na escola era uma das únicas que a criança fazia no dia, acentuando ainda mais a vulnerabilidade socioeconômica do local. Gabriela comentou que com a pandemia, a escola passou a receber cestas básicas da prefeitura para que fossem distribuídas às famílias.

Uma outra característica compartilhada pela professora foi sobre os pais das crianças. De acordo com ela, o público atendido pela instituição é de pais que trabalham o dia todo e têm a escola como um lugar seguro para as crianças ficarem e, principalmente, serem cuidadas e alimentadas. Com a pandemia e privadas de frequentar a escola, essas crianças ficaram com outros responsáveis, por exemplo, alguém da própria família (irmão mais velho, tio, tia, avô ou avó) ou, ainda, com vizinhos.

Retomando o que a professora comentou, os professores da escola se organizavam em grupos para a elaboração das atividades e o que eles mais levavam em consideração no momento do planejamento das propostas era o material que seria utilizado. Isso se deu pelo fato deles conhecerem a realidade das famílias e terem consciência de que não poderia ser qualquer tipo de material e, sim, de preferência, aquilo que eles tinham em casa. Gabriela comentou que eles exploraram bastante os

recursos da natureza e materiais de baixo custo, como tampinhas de garrafa pet, rolos de papel higiênico, folhas de árvore e pregadores de roupa.

Dito isso, as principais formas de comunicação usadas para enviar vídeos de atividades foram os grupos de WhatsApp e a página da escola no Facebook. Outra maneira utilizada para atender as famílias foi a linha telefônica da instituição, mas este recurso era tirar dúvidas ou compartilhar alguma informação.

De acordo com a professora, as famílias da cidade receberam um chip para terem acesso à internet, porém, isso só aconteceu para crianças que estavam no ensino fundamental. Para as crianças da Educação Infantil os chips não foram distribuídos. Por esse motivo, os professores tinham cuidado para não sobrecarregar a família com muitas atividades, compartilhando em alguns momentos, apenas 3 propostas na semana.

### **3. Renata**

A Renata mora na cidade de São Paulo e trabalha em uma escola particular na mesma cidade, capital, e fica localizada em uma região urbana. A professora atua na Educação Infantil há 10 anos e cursa a especialização em psicopedagogia. Durante a pandemia, ela atendeu uma sala de Pré 2, porém, a escola atende alunos até o fundamental 2.

De acordo com Renata, muitos pais passaram a trabalhar no formato home office durante a pandemia e uma condição que ela levou em consideração no momento de planejar as atividades foi o ambiente e o tamanho do espaço onde a criança estava inserida, pois conforme relatado, muitos pais estavam trabalhando no mesmo espaço onde as crianças acompanhavam as aulas. Por esse motivo, ela se atentava e tinha cuidado para os tipos de atividades que seriam propostas, pois não poderia atrapalhar os pais.

Diferente das duas primeiras entrevistadas, apesar dos desafios enfrentados com o espaço físico, as famílias não tiveram problemas em relação à internet, como falta de aparelho para a criança acompanhar a aula ou a qualidade e a sobrecarga da conexão.

Para a professora, a pandemia acelerou o uso de plataformas e de ferramentas eletrônicas que a escola dispunha. Antes do isolamento social, para Renata, a adesão aos recursos tecnológicos era baixa e lenta por parte dos profissionais da instituição

e dos pais. Com a condição imposta, a agenda eletrônica e a plataforma educacional contratada pela escola passaram a ser ferramentas essenciais na comunicação. A professora ainda destacou que a agenda física foi abolida, fazendo com que o uso da agenda eletrônica fosse 100% efetivada.

Renata não comentou sobre o poder socioeconômico das famílias, porém, compartilhou que cada sala da escola recebeu um computador, um projetor e uma caixa de som, o que facilitou bastante sua atuação docente de forma híbrida, pois algumas crianças estavam tendo aula na sala de aula e outras em casa.

#### **4. Camila**

A professora Camila é pedagoga, mora em Osasco – SP e atua na Educação Infantil há 5 anos. O seu trabalho durante a pandemia se deu em uma escola da prefeitura, onde é concursada. Quando foi entrevistada tinha acabado de iniciar a especialização on-line em Psicomotricidade. Apesar de um dos critérios para a seleção dos participantes da pesquisa ser o de não ter formação na área da Psicomotricidade, levamos em consideração que a professora estava no primeiro mês do curso e isso não influenciaria nas respostas.

De acordo com a professora, não havia comunicação direta dos professores com os pais. Quem realizava essa troca e compartilhamento de atividades e recado era a gestão escolar. Isso era realizado por meio do WhatsApp *Business*, que era o número utilizado pela instituição, ou pela página que foi criada no Facebook.

Em relação ao contexto social e ambiental no qual as crianças e suas famílias estão inseridas, sabemos que é uma escola da prefeitura, porém, a professora não comentou ou destacou dificuldades pontuais sobre o acesso à internet ou a falta de recursos. Em um dos momentos da entrevista ela comentou sobre os pais estarem com mais de uma criança em casa e, ao mesmo tempo, desempenhando o seu trabalho de maneira remota. Essa situação fez com que os professores estruturassem o planejamento das atividades de forma que as famílias pudessem realizar em casa e acompanhar as crianças.

É possível, a partir da entrevista, induzir que antes da pandemia da COVID-19 nenhum trabalho on-line era realizado, o que também nos leva a pensar que outros recursos tecnológicos não eram explorados na instituição, até porque, possivelmente,

os profissionais, assim como a gestão não consideravam importante, o que faz total sentido ao considerar a realidade que viviam.

## 5. Cris

A professora Cris é da cidade de Guaxupé – Minas Gerais (MG), formada em pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Marília, atua na Educação Infantil há 10 anos, é concursada e trabalha como professora na rede municipal. Durante a pandemia da COVID-19 ela atuou com crianças de 5 anos.

Conforme relatado pela professora, em 2020 o contato com as famílias era realizado pela própria escola e acontecia por meio do WhatsApp Business. Os professores não tinham nenhum contato com as famílias e o planejamento era realizado a partir do Programa de Educação Tutorial (PET), que era o plano de ensino tutorado do estado de Minas Gerais. Os professores não tinham nenhum tipo de participação ou colaboração neste material. Já em 2021 as escolas municipais passaram a usar uma plataforma chamada de plataforma virtual de aprendizagem e a participação dos professores se tornou mais ativa. De acordo com a Cris, neste período as coisas se desenrolaram de uma maneira bem diferente. Os professores compartilhavam atividades na plataforma, sendo uma de música; uma específica de educação física, realizada pelo professor especialista; e uma vez por semana acontecia a aula síncrona com as crianças e logo após este primeiro momento, inseriram outra aula síncrona, resultando em dois encontros síncronos.

Levando em consideração o contexto sociocultural, em nenhum momento a professora comentou sobre a dificuldade das famílias em ter acesso aos materiais compartilhados na plataforma ou mesmo falta de recursos e conhecimento para acessar à internet. Pelas falas compartilhadas é possível pensar que antes da pandemia da COVID-19 nenhum tipo de trabalho remoto era realizado ou, até mesmo, o uso de uma plataforma on-line como a citada na entrevista. Além disso, não houve nenhum comentário sobre o tipo e as características das residências, assim como dificuldades financeiras e outras situações familiares.

Como apresentado pela professora, o maior desafio era fazer com que os pais compreendessem a importância das atividades com movimentos corporais, pois, conforme destacou Cris, as famílias davam muito mais atenção e prioridade quando

as atividades eram no papel. Podemos refletir o quanto as atividades realizadas no papel, em determinados contextos, ainda são muito valorizadas.

## 6. Silvia

A professora Silvia foi a sexta e última entrevistada da pesquisa. Ela é de Campinas – SP, atua na Educação Infantil há 10 e trabalha em uma conceituada escola particular da cidade. Tem duas especializações: uma em Educação antirracista e outra em Artes.

As crianças atendidas pela escola são advindas de famílias de alto poder aquisitivo e que, de acordo com Silvia, foram muito participativas durante o período de isolamento social. Em um determinado momento da entrevista, ela comentou que as famílias criaram, entre elas, um grupo de WhatsApp para trocar informações em relação às atividades da escola e até realizar indicações de outros materiais que pudessem ajudar.

A partir desta fala é possível perceber que o contexto social e cultural no qual a instituição está inserida é bem diferente do que vimos nas falas das outras professoras. Silvia não nos indicou nenhuma dificuldade, por parte dos pais, em relação ao uso de equipamentos eletrônicos e ao acesso à internet. Com isso, acreditamos que as famílias tinham conhecimento ou habilidades para lidar com os equipamentos e acessar as plataformas digitais. Aliás, a maneira adotada para compartilhar as atividades e comunica-se com os pais foi via *Google Meet*.

De acordo com a professora, sempre tinha um responsável da criança acompanhando a aula e, quando necessário, eles esclareciam suas dúvidas por ali, durante a atividade Ao Vivo. Para ela, os pais foram muito ativos e sempre se mostravam preocupados. O *Meet* foi a principal maneira de comunicação entre eles.

Na opinião da professora, os dois principais desafios para realizar o seu trabalho foram: 1) espaço adequado e 2) equipamento apropriado. Ela comentou sobre a própria casa. Silvia disse que por se tratar de um lugar pequeno, não havia muitos recursos de cenário e a iluminação não era boa, o que interferia bastante, prejudicando a qualidade da aula, assim como o barulho externo também atrapalhava. Sobre o equipamento, ela comentou que se tivesse uma câmera, um microfone e um violão ligados em um equipamento de melhor qualidade, o resultado do vídeo e do áudio seria outro.

Podemos notar que mesmo sendo uma escola que atende crianças de famílias de alto poder aquisitivo, a professora enfrentou desafios. Claro, diferentes daqueles que as outras professoras vivenciaram, porém, isso nos mostra e ressalta o quanto é importante analisarmos, criteriosamente, o contexto sociocultural de cada participante.

## **4.2 Procedimentos de análise**

Conforme explicado no capítulo de metodologia, a partir das entrevistas realizadas com as 6 professoras, o próximo passo foi transcrevê-las para, posteriormente, ler, reler e analisar o material empírico. Pautados no processo metodológico apresentado por Aguiar e Ozella (2013), selecionamos e recortamos trechos das falas das participantes que tivessem relação com o objetivo da pesquisa. Esses recortes, nomeados de pré-indicadores, foram aglutinados em grupos e serviram de base para a formação dos temas que, de acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “este momento já caracteriza uma fase do processo de análise que aponta um início de nuclearização”. Sendo assim, a etapa seguinte envolveu a relação, a organização e o agrupamento dos indicadores em grupos, resultando, assim, nos núcleos de significação.

Para exemplificar o processo metodológico, usamos quadros para compartilhar cada um dos passos e indicadores a partir do próximo tópico. Como resultado do processo metodológico, temos: o primeiro a ser apresentado e discutido é o núcleo relação famílias/escola, que foi construído a partir dos indicadores participação dos pais, comunicação com os pais, condições das famílias e condições materiais; o segundo núcleo intitulado atividades com o corpo: espaço físico e motivação foi elaborado após realizar a aglutinação dos indicadores atividades com o corpo, espaço físico, atividades que deixavam as crianças motivadas e atividades que auxiliaram no desenvolvimento; o terceiro e último núcleo professor: desafios da docência remota foi construído a partir da dos indicadores desafios, planejamento e motivação.

A elaboração desses núcleos foi fundamentada de acordo com a pergunta central da pesquisa, que se formula da seguinte maneira: quais as possibilidades e desafios de trabalho pedagógico com movimentos corporais na Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19?

Sendo assim, os núcleos focaram no trabalho com os movimentos corporais, colocando as famílias e os desafios durante a pandemia como contexto.

Agora, por meio dos pré-indicadores aglutinados, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa. De acordo com Aguiar e Ozella (2006; 2013), o caminho metodológico é construído e apresentado da seguinte maneira: pré-indicadores aglutinados resultam nos indicadores, que são os temas mais comentados pelas professoras e, por fim, a articulação dos indicadores resultam nos núcleos de significação. A

Desse modo, abaixo temos o quadro 5 com trechos extraídos das entrevistas para exemplificarmos como se deu a formação dos indicadores<sup>4</sup>.

#### Quadro 5 - Processo de construção dos indicadores.

(continua)

Participantes	Pré-indicadores	Indicador
1. Mariana	[...] mas também não tivemos um retorno dos pais.	<b>Participação dos pais</b>
2. Gabriela	[...] a gente deixava em aberto e as famílias iam dando retorno. Vou te dizer uma coisa: não era 100%.	
4. Camila	[...] da escola inteira, de 150 crianças, apenas um pai lá, uma família que praticamente fazia todas as propostas e enviavam. Especificamente, da minha sala, a gente não teve nenhum retorno.	
2. Gabriela	Nós usamos o whats, nós usamos Face e a linha convencional de telefone. E além do que, presencialmente, nós estávamos na unidade.	<b>Comunicação com os pais</b>
3. Renata	[...] como foi, tipo, praticamente do dia para a noite, o que a gente já adotou na hora foi WhatsApp. E a gente usou bastante também o Google Meet e o Classroom.	
4. Camila	[...] não tínhamos um grupo do WhatsApp para poder mandar as propostas para os pais ou para conversar algo mais.	
2. Gabriela	[...] a família não tem essa formação pedagógica. Às vezes nós temos muitas famílias aqui que não são nem alfabetizadas.	<b>Condições das famílias</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>4</sup> O material empírico utilizado na análise, contendo pré-indicadores e indicadores, estão disponíveis no apêndice X.



**Quadro 5 - Processo de construção dos indicadores.**

(continua)

<b>Participantes</b>	<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicador</b>
2. Gabriela	Acabamos incentivando a família a <b>usar tampinhas de garrafa, potes plásticos, pedras, a própria terra...</b> então, a família acabou também aprendendo junto.	<b>Condições Materiais</b>
3. Renata	[...] foi <b>implantado um computador em cada sala</b> . Então, foi uma facilidade o computador, o projetor, a caixa de som... <b>tudo isso facilitou a nossa prática no dia a dia</b> , e acho que é uma coisa que não volta nunca mais atrás, não? Acho que é daqui... é ainda mais, mais tecnologia e mais tecnologia.	
6. Silvia	<b>Na pandemia a gente estava um pouco sem esses recursos</b> . nós tentamos fazer algumas atividades que não fossem tão folha e mesa, mas foi um pouco difícil fugir disso,	
2. Gabriela	Então, ahhh... <b>dá para rolar? Dá, dá para rolar. Dá para pular? Dá para pular. Dá para montar circuito de passar por debaixo da mesa, da cadeira, pulando no sofá?</b> Dá. Dá para propor isso.	<b>Atividades com o corpo</b>
5. Cris	[...] a questão de movimento corporal era mais, assim, nas brincadeiras de roda, de canção popular, não era direcionada. O desenvolvimento físico em si vinha como segundo plano.	
6. Silvia	A gente não conseguiu trazer muito essa atividade corporal.	
2. Gabriela	Acho que o maior desafio que a gente tem é: <b>pensar que espaço é esse</b> que a criança tem para desenvolver esse movimento?	<b>Espaço físico</b>
3. Renata	[...] o que eu mais levava em consideração era o <b>espaço</b> , porque muitas crianças vivem em <b>apartamento</b> .	
5. Cris	[...] a gente também percebe isso na escola: <b>faltou esse espaço</b> para eles desenvolverem as atividades de movimento.	
6. Silvia	Primeiro, eu acho que é o <b>espaço adequado</b> [...] Porque todo mundo foi pego de surpresa, não é? E ninguém tinha em casa <b>um lugar</b> voltado para esse trabalho.	
1. Mariana	A gente pegou, fez com a boneca os movimentos... Então, essa foi uma das que deu mais resultado. E <b>a gente percebeu que as crianças estavam mais receptivas nessa também</b> , e eu acho que pelo contato mesmo [...].	<b>Atividades que deixavam as crianças motivadas</b>
2. Gabriela	[...] as famílias diziam que <b>eles gostavam muito das questões que envolviam a música, que envolviam a questão do teatro</b> [...].	

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Quadro 5 - Processo de construção dos indicadores.**

(conclusão)

Participantes	Pré-indicadores	Indicador
1. Mariana	Essas <b>atividades que tinham mais contato pessoal da mãe ou do pai com a criança, eles tinham um desenvolvimento melhor</b> dessa atividade do que simples...	<b>Atividades que auxiliaram no desenvolvimento</b>
3. Renata	[...] <b>fazer outras exigências com o corpo</b> , por exemplo: "vamos pular de um pé só, vamos fazer uma careta, dar um salto ou vários saltos. Então, <b>acho</b> que essa foi a mais impactante... <b>acho que foi a que mais ajudou no desenvolvimento de alguma maneira.</b>	
1. Mariana	[...] a nossa <b>maior dificuldade foi ter o contato com os pais</b> e que fosse dada continuidade no que a gente já tinha começado.	<b>Desafios enfrentados</b>
3. Renata	Então <b>o maior desafio acho que foi o planejamento.</b>	
5. Cris	<b>Um tempo que não estava somente na minha carga horária diária</b> , no meu horário de trabalho e isso foi muito difícil. <b>Isso achei uma das coisas mais difíceis.</b>	
3. Renata	<b>Como eu vou planejar, porque é diferente a gente fazendo na sala.</b> Planejar para fazer na sala com as crianças e a gente fazer isso a distância. Para um pai que normalmente é leigo ou que a experiência é em outra área totalmente diferente.	<b>Planejamento</b>
5. Cris	[...] percebendo essas falhas, essas deficiências, é... nós passamos a elaborar na rede municipal atividade complementar [...]. Nesse período aí nós elaborávamos em grupo, mas não tinha um critério específico.	
1. Mariana	A nossa obrigação ali, <b>mas eu não tinha mais ânimo</b> , já não queria... <b>já não tinha mais vontade de buscar coisa diferente.</b>	<b>Desmotivação</b>
4. Camila	Então, assim, isso deixava a gente bem frustrado e a gente não via a hora de voltar para o presencial. Não foi uma boa experiência.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro abaixo apresentamos o agrupamento dos indicadores, o que deu base e resultou na construção dos três núcleos de significação, conforme indicado por Aguiar e Ozella (2013).

**Quadro 6** - Indicadores e núcleos de significação.

<b>Indicadores</b>	<b>Núcleos de Significação</b>
Participação dos pais	<b>Relação família/escola</b>
Comunicação com os pais	
Condições das famílias	
Condições materiais	
Atividades com o corpo	<b>Atividades com o corpo: espaço físico e motivação</b>
Espaço físico	
Atividades que deixavam as crianças motivadas	
Atividades que auxiliaram no desenvolvimento	
Desafios	<b>Professor: desafios da docência remota</b>
Planejamento	
Desmotivação	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desse modo, abaixo temos as análises de cada núcleo de significação e ao final do capítulo está apresentado um tópico denominado de tecendo saberes, que sintetiza a discussão de cada um deles juntamente à análise comparativa.

### **4.3 Núcleo 1 – Relação família/escola**

De acordo com as falas das professoras entrevistadas, identificamos que as famílias tiveram uma mudança de comportamento durante o contexto de pandemia e, levando em conta a importância da parceria entre o trabalho pedagógico realizado na escola e a participação dos pais no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Este núcleo contempla as compreensões das professoras sobre a participação dos pais; as possibilidades de e as lacunas deste processo, as condições de moradia, de acesso à tecnologia, bem como as condições materiais.

Além disso, diante do contexto atual, pesquisamos no dia 20 de dezembro de 2022, estudos que tratassem, de forma específica, sobre a participação dos pais dos alunos durante as aulas remotas e como se deu essa comunicação com eles. Utilizamos os descritores “comunicação com os pais”; “educação infantil” e “pandemia” e não encontramos nenhum trabalho. A partir deste resultado, aplicamos os descritores “família”; “escola” e “pandemia”, e os filtros “Brasil”; “2020”; “2021” e “2022”. Nesta nova pesquisa, como resultado encontramos sete trabalhos e selecionamos cinco, por terem relação com o tema da pesquisa. Ressaltamos a possibilidade de utilizarmos esses trabalhos na análise de outros núcleos e não só neste.

Evidenciamos, aqui, o desafio mundial que foi imposto a toda sociedade, principalmente às famílias, que se depararam com inúmeras dificuldades, como: i) a limitação das interações sociais e educativas; ii) a tentativa de conciliar os novos contextos de trabalho; iii) a organização do tempo e da casa; iv) a ação de cuidar dos filhos; v) aprender a lidar com a realização das atividades pedagógicas que, em especial, para esta pesquisa, as que envolviam práticas com movimentos corporais.

Diante disso, compreendemos que as situações citadas acima estão diretamente relacionadas à teoria de Vigotski, compreendida por Fontana e Cruz (1997) e Pasqualini (2010), em que tudo relacionado ao ser humano, como a aquisição de novas aprendizagens, o processo de desenvolvimento, suas características e suas especificidades é resultado das interações que se constroem cotidianamente em sociedade, o que nos levou a pensar sobre a nova condição social imposta pela pandemia, em que a interação com pessoas fora do contexto familiar ficou completamente impedida de acontecer.

Assim, na pandemia de covid-19, a escola foi uma das instituições mais impactadas e que ficou fechada por mais tempo. Sendo assim, como já contextualizamos, e, como apontado nas entrevistas, houve a necessidade de o planejamento pedagógico, feito pelas professoras, ser readaptado para a realização das atividades remotas. O objetivo era que as interações com foco na aprendizagem das crianças pudessem, mesmo que minimamente, acontecer. Porém, para isso, a participação dos pais foi fundamental, tanto nas atividades videogravadas como nas que aconteceram Ao Vivo.

Abaixo, compartilhamos falas das entrevistadas que evidenciam como ocorreu a participação dos pais nas atividades propostas por elas:

*[...] nessa atividade que foi enviada para casa que era da massagem, **eles participaram**, é... algumas atividades de música... quando tinha material, alguma coisa assim, **eles participam**. Dos pequenos mais, dos maiores menos. **Quanto menor a criança, acho que mais participação** (Mariana – grifo nosso).*

*[...] você percebia que **a família estava ali**, porque a criança não estava sozinha. Então, tinha **uma família que era muito pontual**, muito! Em todas as atividades. Uma só que a gente percebeu que, assim, as outras eram mais esporádicas (Gabriela – grifo nosso).*

*[...] da escola inteira, de 150 crianças, apenas um pai lá, **uma família que praticamente fazia todas as propostas** e enviavam. Especificamente, da minha sala, a gente não teve nenhum retorno (Camila – grifo nosso).*

*Você sabe da realidade, que **o retorno das famílias não era suficiente**. Ainda mais quando era de movimento (Cris – grifo nosso).*

Percebemos, a partir das falas acima, que a participação dos pais não foi recorrente e em alguns casos, como os citados pelas professoras Gabriela e Camila, apenas uma família era bem pontual e participativa. Consideramos importante ressaltar que as entrevistadas acima trabalhavam em escola pública quando a pesquisa foi realizada.

As falas a seguir são de professoras que atuavam na rede privada de ensino e é possível notar a diferença quando elas compartilham sobre a participação dos pais nas atividades remotas:

*Eles foram **super participativos**, superabertos, foram pouquíssimas as famílias que ficaram de fora do movimento (Renata – grifo nosso). Ainda que em alguns momentos fizessem mediações que a gente até percebia que, talvez, não fossem mais adequadas, **eles estavam bem interessados em ajudar** (Sílvia – grifo nosso).*

No caso de escolas, principalmente particulares, em que foi possível a realização de chamadas de vídeo ao vivo com a participação efetiva dos alunos, a professora Sílvia, por exemplo, revela que percebia as dificuldades das crianças em se adaptar, em realizar as atividades sozinhas e em compreender o que estava sendo solicitado, porém, mesmo que as intervenções dos pais não fossem adequadas, pedagogicamente falando, eles estavam ali presentes, dispostos a ajudar e preocupados com o processo educacional dos filhos.

Nesse contexto de participação dos pais, relacionada com a condição socioeconômica, concordamos com Laguna *et al.* (2021, p. 405), quando os autores compartilham que “ao realocar o processo educacional da escola para as residências, coloca-se em evidência a grande disparidade existente entre as famílias de classe alta e baixa”, considerando “que grande parte do público que se enquadra como sendo de classes menos favorecidas, especialmente em países de terceiro mundo, vive em condições precárias”, como é o caso da população brasileira.

Mesmo antes de analisarmos o material empírico, era evidente que ninguém estava preparado para ficar em situação de isolamento social, o que nos levou a concluir que a participação, a preocupação e a condição socioeconômica das famílias foram três dos principais fatores para facilitar, ou não, o desenvolvimento das práticas pedagógicas compartilhadas pelas professoras, como vimos nos relatos já compartilhados. Assim, consideramos que as condições econômicas das famílias influenciaram na participação delas durante as atividades realizadas na condição remota, sendo esse um motivo determinante para a qualidade e o resultado do processo educativo.

Diante disso, ao retomarmos fundamentos teóricos compartilhados no capítulo 1, reforçamos o exposto por Palangana (1994), quando a autora aponta que a criança avança em sua estrutura psicológica, conquistando novos comportamentos e novas formas de agir, a partir das interações mediadas, por adultos ou crianças mais velhas, que ocorrem no contexto ambiental em que ela está inserida. Ainda, de acordo com Palangana (1994), é por meio da interação social que as estruturas superiores (funções cognitivas), típicas do ser humano e, assim nomeadas por Vigotski, são elaboradas. Nesse sentido, ao trazermos essas falas para discussão, evidenciamos a importância da participação dos pais nas atividades compartilhadas pelas professoras, já que eles estavam em casa com as crianças e coordenavam as propostas.

Desse modo, compreendemos que a nossa relação com mundo, como compartilham Fontana e Cruz (1997), ocorre por meio das atividades mediadas, ou seja, desde muito cedo somos ensinados a como usar e manipular objetos, por exemplo: o adulto chama a atenção do bebê ao brincar com um chocalho, movimentando-o de um lado para o outro. Essa ação desperta no bebê a vontade de pegá-lo e chacoalhar o objeto. Para isso acontecer, o adulto entrega o chocalho, mas o ensina a segurar e a balançar, mostrando como é o movimento.

Sendo assim, destacamos que a participação dos pais nas atividades escolares compartilhadas durante o isolamento social não promoverá o mesmo resultado daquele que é alcançado quando a criança está frequentando a escola, porque na instituição cabe ao professor observar e mediar as situações de maneira adequada, facilitando o processo de aprendizagem e, assim, ajudando a criança a avançar em seu desenvolvimento. Contudo, o nosso objetivo aqui é reforçar a importância de as famílias acompanharem as crianças durante as atividades remotas e ensinarem aquilo que estiver ao alcance delas.

Outro fator relevante em relação à situação remota forçada pela pandemia da COVID-19 a maneira de nos comunicar com as pessoas,. De uma hora para a outra os meios digitais, como aplicativos de celular e plataformas *on-line*, passaram a ser as principais ferramentas de acesso para que pudéssemos ver e conversar com familiares, com amigos e trabalhar.

Diante disso, as instituições educacionais também precisaram encontrar estratégias para manter a comunicação e a interação com os profissionais, com as famílias e com as crianças, algo que foi muito desafiador, até porque, quando falamos de Educação Infantil, referimo-nos a uma etapa educacional que é regida pelas interações, pelas explorações, pelos contatos e por todas as descobertas que ali acontecem. Nesse sentido, concordamos com Fettermann e Tamariz (2020, p. 09), ao afirmarem que o “momento pandêmico é adverso” e, mais do que nunca, a colaboração entre os gestores da escola, os professores e as famílias é imprescindível, visto que, a teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1995; 1999) defende a interação e a transmissão cultural como meio de aprendizagem e de desenvolvimento da sociedade, ou seja, algo que é realizado dentro da escola em um ambiente físico e preparado para tal.

No sentido prático da questão, a professora Renata compartilhou que em sua escola, o meio de comunicação adotado, momentaneamente, foi o aplicativo de mensagens WhatsApp, conforme destaca em sua fala: “*como foi, tipo, praticamente do dia para a noite, o que a gente já adotou na hora foi WhatsApp*”. Já a professora Camila compartilhou que a rede social Facebook foi usada para compartilhar vídeos de atividades para que os pais realizassem com as crianças. Camila ainda destacou que isso era feito, exclusivamente, pela gestão. A entrevistada Silvia comentou que, de maneira espontânea, os pais da escola em que atua montaram um grupo de WhatsApp para compartilhar recados que haviam sido inseridos na plataforma *Google*

*Meet*. De acordo com a professora, isso foi feito para facilitar a troca de informações entre as famílias.

Foi possível, ainda, de maneira específica, a partir da análise do material empírico, levantar quais foram as principais estratégias utilizadas e, em alguns casos, mais de uma ferramenta foi usada, por exemplo:

***Pelo Whats. [...] Era mais fácil a gente fazer pelo whats e depois a gente montou o canal do YouTube. E aí quando era um vídeo muito longo, alguma coisa um pouco maior, a gente colocava no YouTube (Mariana – grifo nosso).***

***[...] nós temos um Facebook chamado Creche em Fio. Você vai ver que lá tem bastante proposta do que a gente... porque a gente tinha o disparo, também, no Facebook, nos grupos de Whats (Gabriela – grifo nosso).***

***[...] como foi, tipo, praticamente do dia para a noite, o que a gente já adotou na hora foi WhatsApp. E a gente usou bastante também o Google Meet e o Classroom (Renata – grifo nosso).***

***[...] não tínhamos um grupo do WhatsApp para poder mandar as propostas para os pais ou para conversar algo mais (Camila – grifo nosso).***

***Em 2020 era o WhatsApp Business. Era que tudo feito em grupo, enviávamos para escola e a escola que coordenava isso... que enviava, passava recado, nós não tínhamos contato com a família (Cris – grifo nosso).***

***Eles tinham um canal direto com a gente via meet mesmo. Quando precisavam, mandavam dúvidas, conversavam e tudo mais e no momento da aula (Silvia – grifo nosso).***

Como vemos, na escola da Mariana o *WhatsApp* e o *YouTube* foram utilizados; a Gabriela compartilhou que o *WhatsApp* foi utilizado em conjunto com a página da escola no *Facebook*; a Renata comentou sobre o uso do *WhatsApp* e da plataforma *Google Meet*, que foi contratada pela escola; na escola da Camila foi utilizado o *Whatsapp*, porém, a gestão fazia o contato com as famílias e os professores não tinham acesso a elas; na escola em que a Cris atuava usaram o *WhatsApp* e a Silvia comentou que o recurso utilizado foi o *Google Meet* e o *classroom*, contratados pela instituição. Dessa forma, destacamos que o *WhatsApp* e o *Facebook* foram os meios mais utilizados para que a escola pudesse se comunicar com as famílias.

Assim, mesmo não realizando uma análise estatística desses dados, é possível perceber que eles têm relação com o resultado da pesquisa realizada por Sommerhalder, Pott e Rocca (2022, p. 01), em que 97 professoras da Educação Infantil foram entrevistadas com o objetivo de “identificar e analisar alguns elementos de organização pedagógica constituintes dos fazeres de professoras da educação



infantil brasileiras na implementação do atendimento não presencial (ou remoto)” nas escolas estudadas. Desse total, 82,5% compartilharam o uso do WhatsApp como principal ferramenta de comunicação e 40,2% citaram o Facebook.

Ainda, de acordo com os autores da pesquisa, os professores compartilharam o uso de recursos de comunicação que eram utilizados no dia a dia, como o WhatsApp e o Facebook, para que pudessem manter contato com as famílias e as crianças. Diante disso, destacamos a fala da professora Mariana ao dizer que *“a gente sempre manteve esse contato com as famílias, principalmente por vídeo, para que as crianças não perdessem a nossa imagem”*.

Nesse sentido, a partir do trecho acima, concordamos com Sommerhalder, Pott e Rocca (2022, p. 05), ao compartilharem que o fazer pedagógico “sem a presença das crianças” é uma situação que “conflita drasticamente com a própria natureza dessa etapa educativa”, ou seja, o ensino remoto exigido, devido às circunstâncias da pandemia, não cria condições favoráveis, mas sim prejudica todo esse processo, visto que as atividades perdem o real objetivo de interação entre pares e pessoas que não são da família, das experimentações e das criações próprias dos pequenos. Ainda, para os autores:

A instalação de um contexto de pandemia impôs às (aos) professoras(es) o desafio de repensar todo este saber constituído em uma pedagogia pautada pela presença, pelo coletivo, pela convivência e pelas interações na educação infantil, exigindo a construção de uma **nova forma de planejar e de desenvolver a prática educativa** adotada, a partir da implementação de atividades não presenciais, remotas ou de atividades a distância (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022, p. 09 - grifo nosso).

Diante de todos os desafios e as barreiras impostas pelo isolamento social, percebemos o esforço, por parte dos professores, para que a comunicação e a interação com as famílias e as crianças fossem mantidas, além da compreensão que elas tinham de que as imagens fariam muita diferença nessa forma de comunicação em função da faixa etária das crianças.

Porém, apesar da dedicação dos professores em manter o contato, sabemos que não é a mesma coisa de quando se está presencialmente na escola, o que envolve o planejamento e as ações pedagógicas. Sendo assim, o trabalho remoto realizado pela escola, como já falamos, depende de um grupo de pessoas para que possa acontecer de maneira satisfatória. Ainda, no caso das crianças da Educação Infantil, os pais foram os principais coordenadores das atividades compartilhadas

pelos professores, na tentativa de suprir as interações que antes aconteciam no ambiente escolar.

Assim, como destaca a professora Gabriela, algumas famílias interagiam com as crianças e filmavam esse momento e, posteriormente, compartilhavam o vídeo ou a foto com a escola, sendo essa uma das maneiras de se ter um retorno dos pais, porém, não eram todos que tinham essa conduta. A professora também citou a entrega das cestas como um momento para trocas, conforme vemos abaixo:

*Quando a gente entregava a cesta ou mesmo no chat com as professoras, elas respondiam: 'pai, eu gostei da atividade'. Elas mandavam uma foto da criança fazendo a atividade **ou mesmo quando elas vinham buscar a cesta, elas comentavam**: 'olha, ele adorou a musiquinha do pato' ou 'ele adorou a história que a Prô contou do fantoche' (Gabriela - grifo nosso).*

Na opinião da professora Gabriela, não havia muito o que ser feito e a escola considerava a notificação de visualização do WhatsApp como se a atividade tivesse sido vista, como compartilha em sua fala *"a gente considerava, também, a visualização da atividade, né? Então visualizou, sinal que viu atividade. Era o que a gente podia fazer naquele momento"*

No caso da professora Mariana, conforme relatou na entrevista, os pais que acompanhavam, olhavam e davam o visto nas anotações feitas por ela no caderno das crianças antes do fechamento da escola, foram os que mais participaram e deram retorno sobre as atividades enviadas. De acordo com ela, muitos pais só olhavam o caderno para ver se havia algo importante para eles e não relacionado às crianças.

Diferente da situação relatada pela professora Renata, de acordo com ela, a pandemia trouxe melhorias na comunicação com os pais, como é o caso da adoção do uso da agenda eletrônica. Para a professora, havia uma aversão que impedia os professores da escola adotarem os recursos eletrônicos disponibilizados pela escola, mas que com o isolamento social passou a ser utilizado. Esse é o mesmo caso da professora Silvia, que compartilhou o uso da agenda eletrônica pela escola e pelas famílias.

Portanto, enquanto as escolas públicas das professoras Mariana e Gabriela utilizaram meios de comunicação do cotidiano para manterem a mínima relação com os pais, as professoras Renata e Silvia tiveram, à disposição, agendas e plataformas contratadas para que pudessem enviar e receber recados das famílias, como destacamos nas falas abaixo:

*[...] tanto que hoje, pós pandemia, **a gente abortou a agenda física, a gente só usa on-line.** A gente não usa mais a física (Renata – grifo nosso).*

*Eles tinham um canal direto com a gente via **meet mesmo.** Quando precisavam, mandavam dúvidas, conversavam e tudo mais e no momento da aula (Silvia – grifo nosso).*

Assim, conforme Bonal e González (2020), a grande diferença econômica entre as nações pôde ser percebida de maneira clara à medida que famílias têm acesso a recursos tecnológicos para comunicação e outras, vivendo em situações vulneráveis, não tinham condições de ter computadores e internet, o que dificultou a comunicação deles com as instituições educacionais.

Vivemos em um país com diferenças sociais e econômicas gritantes e com a pandemia isso ficou ainda mais evidente. Com o fechamento das escolas, outros recursos precisaram ser utilizados para que as atividades pedagógicas fossem compartilhadas com as famílias, por exemplo, os tecnológicos: celular e computador, principalmente. Dessa forma, a grande questão a ser discutida nesse indicador é a condição das famílias, algo que impacta diretamente no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível perceber diferenças significativas em relação ao contexto em que as famílias estavam inseridas. Enquanto algumas famílias estão inseridas em regiões vulneráveis e sem acesso adequado à internet e a computadores, outras famílias compravam materiais pedagógicos, além daqueles solicitados pela instituição, para ajudar os filhos em casa. Ou mesmo, alguns pais podiam acompanhar a rotina escolar da criança e outros não conseguiam acessar os materiais enviados. Nesse sentido, de acordo com a professora Gabriela, a comunidade em torno da escola em que ela trabalha vive uma condição de grande vulnerabilidade, como ela própria compartilha em sua fala: “*as casas são de madeira, elas não têm saneamento. Muitos deles não têm essa questão, ou se têm, são aqueles famosos gatos*”. No contexto em que a professora Silvia estava inserida demonstra uma realizada bem diferente da vivenciada pela professora Gabriela, como vemos abaixo:

*Eles [a professora se referiu às famílias] estavam bem interessados em ajudar e às vezes nos procuravam, assim: “**olha, comprei um material que eu vi na internet...**”, porque foi uma chuva de pessoas vendendo materiais para alfabetização. **Comprei um material x. Será que é bom?**”, ‘você acha que eu devo fazer?’, ‘é relevante ou não?’. E aconteceu de muitas crianças acabarem fazendo esses materiais que não têm muita relação com a*

*proposta pedagógica da escola, mas isso não deixou de ser produtivo, porque na situação de pandemia a gente estava muito distanciado dessas crianças, não é? (Silvia – grifo nosso).*

O cenário da pandemia, conforme Laguna *et al.* (2021, p. 406), possibilitou às pessoas de todo o mundo “ver que o capital cultural e social das famílias são completamente distintos nas com baixo poder aquisitivo e nas de classe média alta e classe alta”. Ainda, diante disso, os autores acima destacam que as Nações Unidas publicaram em 2020 um artigo em que chama a atenção para as diferenças sociais, econômicas e culturais em diversas regiões do Brasil, e o quanto essas condições impactam, significativamente, na qualidade do ensino no país, principalmente em momento de isolamento social, como é possível ver na fala da professora Gabriela:

*Percebemos alguns relatos em relação à alimentação das crianças. Na creche tem uma alimentação balanceada... em casa, a gente sabe... e, às vezes, algumas famílias até preferem o integral exatamente por isso: por conta da condição financeira, que não vão conseguir ter alimentação que a gente tem. Então, a gente entende que não só teve um problema na questão do desenvolvimento da criança, teve um problema na alimentação, teve um problema na relação... então, assim, é um problema grande, não é?*

Para a professora, atentar-se para os materiais que a família tinha em casa foi fundamental para planejar e compartilhar as atividades, como fazer massinha caseira para as crianças brincarem. Essa proposta foi tirada do planejamento porque seria necessário, para sua produção, alimentos que poderiam fazer falta à família ou impactá-la financeiramente.

Dessa forma, diante dos inúmeros desafios, a alteração brusca da rotina das famílias e a imposição do papel dos pais no processo de ensino-aprendizagem também foi algo mencionado pela professora Gabriela, quando ela compartilha que “a família não tem essa formação pedagógica. Às vezes nós temos muitas famílias aqui que não são nem alfabetizadas”. Nesse sentido, de acordo com Fialho e Neves (2022), além dos pais terem atividades de casa para serem realizadas, surge com o novo contexto, a função de acompanhar, orientar e dar conta das propostas escolares, o que é desafiador, pois a grande maioria deles não têm formação de professor.

Assim, percebemos o quanto a pandemia destacou ainda mais a disparidade econômica e social vivida no país, o que nos leva a refletir sobre a influência da condição das famílias no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, assim como a qualidade do ensino oferecido.

Dessa forma, de acordo com Fettermann e Tamariz (2020), é necessário levar em consideração que cada escola está inserida em um contexto social e cultural diferente, o que influencia na maneira como as atividades serão realizadas e, sendo assim, conhecer o entorno da comunidade escolar facilita a elaboração das propostas pedagógicas.

Diante disso, consideramos salientar que, ao falar sobre condições materiais, não envolve apenas um objeto ou aparelho físico, como celular, computador, tablet e televisão, considerando que a internet foi o meio utilizado para que as aulas e os vídeos fossem compartilhados. Sendo assim, não basta o aparelho eletrônico, que é importante, mas que dependia do *wi-fi*, por exemplo. De acordo com a professora Mariana, quando a pandemia foi decretada, em sua região não havia internet de qualidade, fazendo com que os pais tivessem que usar os créditos do próprio celular, o que dificultava a comunicação com eles e impossibilitando de realizar uma reunião *on-line*.

Já para a professora Gabriela, o que ajudou muito foi a visita que os professores fizeram, antes da pandemia, à comunidade em que a escola está inserida. Isso fez com que eles pudessem conhecer a realidade e a condição em que as famílias viviam, o que facilitou, posteriormente, durante o isolamento social, pensar nas atividades que seriam compartilhadas, por exemplo:

*Então, assim, a situação das crianças... e a gente trouxe... por sorte... até vou te falar... por sorte, nós tivemos uma sacada muito boa no início do ano, antes da pandemia, que foi de fazer uma visita à comunidade. Então, nós juntamos os professores e fizemos uma volta pela comunidade para que eles tivessem noção da criança com a qual eles estavam trabalhando. Qual é a realidade daquela criança? E essa sacada que a gente teve trouxe muitos benefícios na questão do atendimento. Então, assim, essa questão do movimento a gente falava: "olha, não dá por exemplo para a gente propor uma atividade"... por exemplo, uma atividade que deu para fazer. Vou te falar, por exemplo: a gente coloca aqui nas salas alguns varais... varal mesmo. Trabalhar com essa questão de colocar roupa no varal e isso deu para fazer lá em casa, porque todo mundo tem um varal em casa, entendeu? (Gabriela).*

Ainda, nesse mesmo sentido, a professora Gabriela destaca que “o *difícultador não é o material, mas é pensar na estrutura que aquela família tem... estrutura financeira para dar esse suporte nessa atividade que a gente está propondo*”. Dessa maneira, compreender quais os recursos que a família obtinha ajudou na elaboração das estratégias que foram compartilhadas. Claro, vivemos um momento atípico e

ninguém estava preparado, por isso ressaltamos que a falta de condições materiais influenciou negativamente em todo processo pedagógico.

Portanto, é importante destacar que a falta de recursos não é a realidade de todas as famílias, o que nos leva a perceber a disparidade social e econômica do país. Por exemplo, de acordo com a professora Cris, “*havia disponibilidade de recursos da família*” e isso era um fator primordial para os professores da escola, como podemos ver em sua fala: “*então, o que que era nossa dificuldade no planejamento das atividades? A família tem? Então, tudo nós tentamos adaptar para o que a família tem*”. A professora ainda compartilhou um exemplo de atividade que foi enviada às famílias em que o material necessário era um cesto pequeno e bolinhas de papel. Cris reforça dizendo que “*essa era uma grande preocupação: o que a família tinha e da orientação à família*”.

Dessa maneira, a pandemia apenas evidenciou problemas já existentes na educação brasileira, como é o caso da falta de materiais adequados e à formação de qualidade do professor, assim prejudicando todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a partir do que foi discutido até aqui, concordamos com Laguna *et al.* (2021, p. 409), quando os autores enfatizam que no Brasil, como em outros países em desenvolvimento, uma parcela significativa da população “*encontra-se em vulnerabilidade social, podendo-se concluir, dessa forma, que a continuidade do aprendizado é garantida a uns e negada a outros*”.

Mesmo que o foco do trabalho seja destacar as práticas envolvendo os movimentos corporais, ressaltamos a necessidade de discutir neste primeiro núcleo a relação necessário entre família e escola, até porque a parceria entre elas pode potencializar ou prejudicar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

#### **4.4 Núcleo 2 - Atividades com o corpo: espaço físico e motivação**

No núcleo 2 - Atividades com o corpo: espaço físico e motivação refere-se a temas específicos que surgiram nas falas das entrevistadas e que mostram a influência do espaço físico na elaboração e na realização das atividades, assim como as propostas que despertaram motivação e ajudaram, na medida do possível, no desenvolvimento das crianças.

Todas as professoras compartilharam suas experiências e destacaram fatores que ajudaram ou impediram as atividades com movimentos corporais de serem

realizadas no contexto de pandemia da COVID-19. Diante disso, por meio de cada um dos temas, buscamos compreender quais estratégias foram planejadas e utilizadas pelas professoras para que pudessem ajudar as crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente envolvendo o aspecto motor.

A principal estratégia citada pelas professoras foi a de saber quais materiais havia na casa das crianças para, a partir dessa informação, planejar e compartilhar as atividades com movimentos corporais, contudo, percebemos que o corpo, de uma maneira global, foi pouco explorado, e isso se dá devido as crianças estarem em casa e o ambiente não ser adequado para a realização de determinadas práticas, assim como o espaço físico no qual as professoras estavam inseridas.

Assim, é possível destacar que há inúmeras maneiras de se explorar os movimentos corporais com as crianças, porém, ao pensarmos em uma situação de pandemia, como a da COVID-19, diversos fatores influenciam negativamente nesse processo, como a falta de espaço físico, de materiais adequados e, principalmente, o conhecimento dos pais em relação às propostas pedagógicas.

Percebemos nos relatos das professoras que as atividades foram adaptadas e, na maioria das vezes, o resultado não foi alcançado. De acordo com a professora Mariana, as atividades com música foram as que mais contribuíram para a promoção dos movimentos corporais, como compartilha:

*Eu acho que as músicas, porque muitos saíram dali naquele período sem falar algum balbucio, e a gente percebeu que do meio do ano pra frente, e quando vinha os videozinhos das musiquinhas, eles já conseguiam acompanhar, batiam palma... Então, pro final do ano, ali, já melhorou bastante nesse sentido. De... da fala, bater palma, bater o pé, acompanhar o que fala a musiquinha.*

Nesse mesmo sentido, a professora Silvia comentou sobre utilizar a música como estratégia, quando ela diz que: “o trabalho de corpo... eu cantava algumas músicas, às vezes, por exemplo, e eles dançavam juntos”. Dessa forma, Mesmo o trabalho com o movimento corporal sendo citado, percebemos que, talvez, não tenha sido uma proposta intencional ou que ajudasse, de fato, no desenvolvimento e no aprimoramento dos movimentos.

Assim, a partir das falas das professoras, destacamos a importância da intencionalidade ao planejar e realizar as atividades, pois, como destacam Fontana e Cruz (1997), as ações do adulto são fundamentais para a mediação da aprendizagem,

por exemplo: ao mostrar, ao apontar, ao destacar, ao realizar um movimento e ao nomear, a criança passa a dar significado aos objetos e ao seu próprio comportamento. Por sua vez, as experiências oportunizam à criança conhecer e interiorizar conceitos que serão importantes para sua aprendizagem no momento presente e, posteriormente, para a aquisição de novos conhecimentos.

Com base no material empírico, consideramos a dedicação das professoras em compartilhar atividades que despertassem o interesse das crianças, mas reconhecemos que a falta de formação adequada para a realização de aulas remotas prejudicou o trabalho pedagógico, especialmente a questão envolvendo as práticas com movimentos corporais.

A professora Cris, por exemplo, citou dois momentos que, na opinião dela, foram cruciais em todo período de pandemia. O primeiro foi a festa junina on-line realizada pela escola e que teve uma adesão positiva por parte das famílias. Neste evento aconteceram danças características e as pessoas foram vestidas para a frente das câmeras. O segundo foi uma brincadeira chamada “*meu corpo em movimento*”, em que as crianças tinham que repetir os movimentos corporais realizados por ela. As professoras Renata e Gabriela enfatizaram as atividades com dança como estratégias que foram receptivas, como evidenciamos em trechos abaixo:

*[...] foram várias atividades... assim, **de dança que dava para fazer em casa: dança do ridículo**, que dava para fazer com a criança em casa e a gente fazia enquanto equipe (Gabriela – grifo nosso).*

***A dança.** Eu acho que a questão da musicalidade da criança é muito mais aceita do que uma atividade mais certinha. Então, **atividades relacionadas à dança** e à música foram muito mais aceitas. Não só pelas crianças, mas pelas famílias também (Renata – grifo nosso).*

***Festa junina on-line, que foi um engajamento muito bom.** Eu pedi, assim, para a família, aa... colocar um... se tiver um enfeite de cabeça, não é? Porque como era on-line, imaginei que eles não iam se importar tanto. Todos colocaram a vestimenta. Eu fiquei impressionada (Cris – grifo nosso).*

Nesse sentido, concordamos com Costa (2018, p. 46), ao compreender que “a linguagem corporal tem papel fundamental no processo de aprendizagem, por isso, é importante o uso dessa linguagem na transmissão e na construção de conhecimentos de forma diferente e criativa”.

Diante disso, destacamos Chaves e Franco (2016), quando as autoras compartilham que a infância é a fase crucial para o desenvolvimento da criança e isso envolve estar inserido em um contexto ambiental que favoreça a interação e a



transmissão cultural, conforme preconiza a Teoria Histórico-Cultural. Entretanto, com o isolamento social, as crianças foram privadas de viver essas experiências no contexto escolar, principalmente quando falamos das interações, que são fundamentais para o aprendizado, por exemplo, o reconhecimento de novas culturas e o respeito às regras, que ocorre a partir da convivência com adultos diferentes do círculo familiar e com outras crianças.

Em relação às propostas assíncronas, a professora Renata nos disse que passou a “[...] fazer outras exigências com o corpo, por exemplo: ‘vamos pular de um pé só, vamos fazer uma careta, dar um salto ou vários saltos’”. Diante disso, podemos destacar a importância dos movimentos corporais na relação e na comunicação com os outros, e isso se dá desde muito cedo, pois é por meio dos movimentos corporais associados a sons (falas) que o bebê se comunica com as pessoas ao redor e, a partir dessa interação, conquista novas capacidades, avançando em sua aprendizagem e seu desenvolvimento, como ter consciência do próprio corpo, dos objetos ao redor e do espaço em que está inserido (SILVA, 2016).

Entretanto, a observação daquilo que estava sendo desenvolvido a partir das atividades não trouxe concretude, como podemos identificar na fala da professora Cris:

*Não sei te dizer, porque assim, por um vídeo é muito difícil. Por exemplo, deixa eu ver uma aqui que a gente deu. Essa bola no balde mesmo, que eu te falei, que é arremesso. Depois a gente não retomou... a gente não deu outra atividade de arremesso para eu poder observar: “olha como que essa atividade ajudou, que ele saiu daqui, avançou e teve uma melhora”. Eu sei lá, no tônus muscular, no alvo, no cálculo de força, de espaço. Não teve como, porque não houve repetição e nem atividade, que exigisse as mesmas habilidades motoras.*

Compreendemos que as práticas com movimentos corporais foram realizadas quando possível, porém sem uma organização para tal fim. Chegamos a essa conclusão a partir das falas das professoras. Por exemplo, a professora Cris comentou que “a questão que falei: foi muito pouco trabalhado. Foi pouco solicitado pela escola. Não sei a parte de educação física, porque aí eu não tinha acesso, mas eu não procurei, foi pouco solicitado”. Ainda, de acordo com a professora Cris: “a questão de movimento corporal era mais, assim, nas brincadeiras de roda, de canção popular, não era direcionada. O desenvolvimento físico em si vinha como segundo plano”.

A entrevistada professora Camila, por sua vez, compartilhou que “*essas atividades de corpo e movimento realmente teve pouco e até as propostas das outras professoras não teve muito isso*”. Nesse mesmo sentido, a professora Silvia comentou: “*a gente não conseguiu trazer muito essa atividade corporal*”. Com a professora Gabriela, notamos, como nos outros casos, que foi realizado o que era possível: “*Então, ahhh... dá para rolar? Dá, dá para rolar. Dá para pular? Dá para pular. Dá para montar circuito de passar por debaixo da mesa, da cadeira, pulando no sofá? Dá. Dá para propor isso*”. E, diante disso, temos um exemplo direto de como foi o processo de desenvolver essas atividades:

*O primeiro era o espelho falante, que eu tinha que fazer os movimentos... eu ia fazendo movimentos e fazendo o comando ao mesmo tempo: mão na cabeça. Eu ia falando e fazendo. Depois eu fiz o espelho mudo, que eu ia fazendo e eles só tinham que olhar. Então, a questão da atenção e concentração mais ainda. E depois eu fiz um espelho maluco. Eu ia falando e pondo a mão em outra parte do corpo, que eu falava: “mão na barriga” e punha a mão na cabeça, e eles tinham que obedecer ao comando de voz. Foi uma brincadeira que teve muito engajamento... e aí a última fase, que eram quatro, o espelho quebrou. Eu coloquei uma musiquinha, sacudindo o esqueleto sobre as diferentes partes do corpo e eles iam vindo e fazendo como eles achavam que conseguiam, não é? Que aí o espelho quebrou e eles não tinham um espelho para obedecer. Essas duas foram as que eu tive mais retorno e eu estava com eles. Esse direcionamento do professor eu achei muito importante, mas, ainda assim, olhando hoje, eu vejo que foram atividades extremamente direcionadas. Não teve muita liberdade corporal (Cris).*

Portanto, destacamos a necessidade de estudos empíricos na Educação Infantil, principalmente no que tange ao impacto da pandemia no desenvolvimento motor das crianças, pois como destacam Sacchi e Metzner (2019), é fundamental que nesta etapa escolar a criança vivencie experiências de aprimoramento de sua coordenação motora, o que favorece suas habilidades mentais e ajudará no processo de alfabetização.

Com a pandemia de covid-19 e o fechamento das escolas, o principal espaço físico, para a criança realizar as atividades e as brincadeiras, passou a ser a própria casa. Entretanto, sabemos que a escola, além de oferecer essas propostas concretas, também oportuniza interações e o contato com diversos tipos de linguagem, como o desenho, a pintura, a contação de histórias e as atividades com música. Tudo isso realizado em um espaço e um tempo preparados e organizados para tal fim, proporcionando oportunidade e direcionamento para as criações feitas pelas crianças.

Diante disso, para a professora Cris, o contexto espacial oferecido pela escola influencia na realização das atividades com movimentos corporais, o que facilita a elaboração delas, enquanto em casa, esse espaço é limitado ou não oferece as mesmas oportunidades à criança. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2010), quando a autora destaca a importância do ambiente físico da escola, pois ali a criança vivencia experiências concretas e interage com outras crianças, que é fundamental para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, por exemplo, a promoção dos sentidos e a construção do eu.

Para a professora Silvia, a exploração do parque e das áreas externas da instituição fez muita falta, pois era uma das alternativas utilizadas por ela, como vemos no trecho: *“porque quando a gente está na escola, a gente vai ao parque, sai para fazer uma brincadeira no quintal, faz um jogo”*. No caso da professora Mariana, a escola está inserida em uma área rural da cidade e isso tinha que ser levado em consideração, pois as casas não ofereciam as mesmas condições que a escola. Nesse mesmo sentido, a professora Gabriela comenta:

*Também a preocupação com o espaço, porque às vezes a família... aqui nós temos diversas invasões. Então a família, às vezes, ela só tem aquele cômodo, né? Então era uma preocupação que a gente levava constantemente e o retorno dos vídeos das famílias favoreciam, também, que a gente observasse o espaço. Como a gente não sabia, porque a gente aqui na escola acaba trabalhando com essa questão de circuito. Nós fizemos algumas atividades de circuito, explicando, essa questão de pular no sofá... passar por baixo da mesa” (Gabriela).*

Ainda, de acordo com o que foi relatado pela professora Renata, o que ela mais levava em consideração no momento de estruturar as atividades era o espaço, isso porque a maioria das crianças atendidas pela escola mora em apartamentos. Com isso, a condição espacial não facilitava a realização de propostas que explorassem os movimentos corporais de maneira ampla, como saltar, rolar, correr e jogar bola, como destaca a professora: *“o pai em home office... não pode fazer barulho, não pode correr, não pode brincar. Quem mora em apartamento pior ainda”*.

Dessa forma, percebemos a preocupação das professoras quanto à questão espacial que as famílias dispunham para o planejamento das atividades, conforme a entrevistada Gabriela destaca: *“acho que o maior desafio que a gente tem é: pensar que espaço é esse que a criança tem para desenvolver esse movimento?”*. Da mesma

maneira, destacamos o comentário da Renata: “*eu procurava sempre fazer uma atividade que fosse possível realizá-la em um espaço pequeno*”.

Entretanto, as condições físicas do professor também são essenciais para a preparação e a realização das aulas. Conforme a professora Silvia destacou, suas aulas eram dadas da sua casa, em um espaço pequeno que não havia muitos recursos materiais, tecnológicos e, além disso, havia uma luz natural no horário da aula que interferia na qualidade do vídeo, impossibilitando o uso de alguns cômodos da residência, como vemos abaixo:

*Primeiro, eu acho que é o espaço adequado, porque todo mundo foi pego de surpresa, não é? E ninguém tinha em casa um lugar voltado para esse trabalho. E aí o espaço da casa... eu moro em um lugar, por exemplo, que eu não tenho grandes recursos mesmo de espaço, ele é pequeno, tem luz que interfere e em alguns lugares não dá para usar.*

Nesse sentido, percebemos que as professoras, as crianças e as famílias enfrentaram problemas relacionados ao ambiente, por isso destacamos que o espaço físico inapropriado, por exemplo, pequeno e sem recursos adequados, para a realização das aulas remotas, prejudica o trabalho docente e, de forma específica, a exploração intencional de atividades que visem desenvolver os movimentos corporais.

Dos inúmeros desafios enfrentados, com certeza um deles foi pensar em atividades que pudessem manter as crianças motivadas durante as aulas remotas. Assim, mesmo em meio ao caos vivido com a pandemia da COVID-19, determinadas atividades compartilhadas pelas professoras ajudaram a despertar a motivação e foram positivas na interação e na relação afetiva entre elas e as famílias, fator fundamental para o desenvolvimento.

De acordo com a professora Gabriela, as famílias compartilharam que as crianças se interessavam muito pelas atividades que envolviam música; para a professora Renata, as atividades que mais despertavam a motivação nas crianças eram com dança, porém, ela também destacou a questão da música, como vemos nos trechos a seguir:

*“A gente trabalhava muito a questão das músicas... das músicas cantadas... essas músicas que envolvem o movimento” (Gabriela).*

*“Atividades relacionadas à dança e à música foram muito mais aceitas. Não só pelas crianças, mas pelas famílias também” (Renata).*

Além disso, há outros exemplos que evidenciam a motivação das crianças e a boa relação com a família durante a atividade:

*A gente pegou, fez com a boneca os movimentos... Então, essa foi uma das que deu mais resultado. E a gente percebeu que as crianças estavam mais receptivas nessa também, e eu acho que pelo contato mesmo [...] quando tinha esse contato mãe e filho, pai e filho, as atividades fluíam melhor. A criança recebia melhor essa intenção, não é? (Mariana).*

Outro exemplo é dado pela professora Gabriela, ao apresentar que, dentre as propostas, “essa brincadeira, às vezes, envolvia a construção de um brinquedo. Então as famílias falavam que... como a gente variava... que eles gostavam”.

Entretanto, a professora Silvia compartilhou uma experiência diferente das professoras acima, comentando que as propostas desenvolvidas a partir de um objetivo de investigação foram as mais bem aceitas pelas crianças, conforme relata: “atividades que eram mais focadas em uma ideia de investigar, que a gente apresentava uma situação problema”. A professora ainda explica que a tal situação problema não precisaria estar ligada a um conteúdo específico, por exemplo, a matemática. Para uma melhor compreensão, consideramos compartilhar o trecho em que a professora explica melhor sobre a atividade:

*A gente apresentava uma situação problema e começava um processo de investigação que, inicialmente, acontecia muito por meio das discussões orais, um levantamento do que eles já sabem ou de suposições do que poderia ser... como a gente poderia resolver aquela situação. E aí começava a investigar e a refletir sobre isso... pensar... alguém lembrava de uma música que conhecia, alguém lembrava que tinha visto alguma coisa em um filme ou que tinha visto alguma coisa em uma história. Essas eram atividades que eu acho que tinham um grande potencial de chegada nas crianças, ainda que a gente estivesse virtualmente.*

A pandemia de covid-19, como sabemos, impossibilitou o contato, a interação e as experiências concretas que a Educação Infantil propõe e que são necessárias para as crianças. Desse modo, as estratégias vistas até aqui foram meios que as professoras encontraram de chegar nas crianças e em suas famílias, auxiliando da maneira que fosse possível durante o isolamento social. Entretanto, como podemos ver na fala da professora Mariana, quando as crianças retornaram à escola, elas estavam enérgicas, no sentido de mais participativas durante as atividades.

*Do ensino remoto, é... eu acredito que depois que passou todo esse tempo de pandemia, quando essas crianças voltaram pra sala de aula, elas voltaram*

*com tanta sede de fazer tudo que elas não tinham feito, que parece queeee... ééé... as coisas desenvolvem, elas desenrolam muito mais fácil. Elas são crianças que te ouvem e conseguem fazer as coisas. Agora eu estou num jardim, que se eu eu falo para eles: vamos fazer uma música da chamada. Foi uma música que eu cantei duas, três vezes só e, agora eu não preciso nem que cantar mais, eles sabem sozinhos, eles vão, fazem sozinhos. Eles estão muito mais atentos nas coisas, assim, sabe? Mais receptivos. Eu acredito que pelo fato de não ter vindo, né? Pro... pro o CEI nesse tempo. Mas eles estão bem mais rápidos e com muita sede porque parece que nada, nada, nada é suficiente. Você não tem como apresentar só uma música, só uma atividade. É uma que ela já aprendeu e já tem que ter outra, que ela tem que ter outra... Isso é um ponto muito positivo, de criança que ficaram em casa durante praticamente dois anos, né? (Mariana).*

Consideramos que todos nós estávamos ansiosos pelo retorno presencial das atividades e a professora Mariana compartilhou uma experiência positiva em relação ao comportamento das crianças neste momento de volta à escola. Porém, para a professora Cris isso foi diferente. De acordo com ela, as crianças estavam mais ansiosas e durante as brincadeiras o objetivo que prevalecia era terminar rápido o que estava sendo feito, conforme relatou:

*Quando voltou, no final de 2021, eles iam lá brincar. As crianças, mesmo que fosse brincar por brincar, por exemplo, vamos brincar de fazer comidinha. As crianças montavam a comidinha, montavam a bandeja a mexer a panela. E pronto, terminei. Eu falava: mas você não vai brincar? Não, já brinquei. Veja se está certo. Eles visavam o resultado e não aproveitavam a experiência.*

Na opinião da professora, esse comportamento das crianças, de pressa em terminar as atividades, foi adquirido durante o isolamento social. Para ela, “*eles vieram da família com isso, com essa questão dinâmica, da pressa da família mesmo ou da falta de compreensão de um processo pedagógico que realmente eles não têm que saber*”. Ainda, de acordo com a professora, essa questão foi bastante desafiadora no retorno à escola, pois as crianças acabavam não aproveitando o momento da brincadeira ou explorando determinado brinquedo da maneira que poderia ser feito.

Nesse sentido, consideramos destacar que o aprimoramento da capacidade de atenção voluntária, o que envolve ter o domínio de manter o foco nas atividades, ocorre a partir das experiências oportunizadas pelos adultos que são de interesse das crianças. Isso acontece quando organizamos e oferecemos propostas intencionais e que já identificamos que são do interesse das crianças, para que elas possam focar e manter a atenção. Com o tempo e a diversificação de atividades, o gerenciamento dessa habilidade passa a ser autônomo, ou seja, a criança passa a ter autocontrole para selecionar um estímulo e ser capaz de focar (LAZARETTI, 2016).

Entretanto, a autora ainda destaca que durante a primeira infância, a atenção voluntária não está totalmente desenvolvida, portanto, deve ser estimulada. Diante disso, as atividades pedagógicas devem ser dinâmicas e exploradas por meio da ludicidade, o que despertará a motivação da criança, favorecendo sua aprendizagem. Sendo assim, diante do exposto, fatores como o isolamento social e as aulas remotas no contexto familiar prejudicaram o desenvolvimento da atenção das crianças, o que resultou na experiência que a professora Cris compartilhou.

De acordo com a professora Mariana, as atividades que necessitavam de um contato maior com pais, mesmo que fossem simples, eram as que tinham uma maior adesão por parte das crianças e ela ainda percebia que essas propostas ajudavam no desenvolvimento. Diante disso, consideramos destacar a proposta realizada pela professora Renata, em que ela compartilhava comandos verbais com as crianças e pedia para que elas realizassem o que havia sido pedido, por exemplo: *"vamos pular de um pé só, vamos fazer uma careta, dar um salto ou vários saltos. Então, acho que essa foi a mais impactante... acho que foi a que mais ajudou no desenvolvimento"*.

Entretanto, conforme destacou a professora Gabriela, na Educação Infantil não há uma avaliação quantitativa para verificar o desempenho das crianças e isso ocorre de forma qualitativa, por meio da observação. Nesse sentido, consideramos que durante o atendimento remoto foi muito mais desafiador observar e ter um retorno de como estava o desenvolvimento das crianças, como podemos perceber a partir do trecho abaixo:

*A gente não tem... na educação infantil não existe uma avaliação do desenvolvimento das crianças. O que a gente percebeu e eu vou te falar porque a gente retornou agora e a gente tá com esse atendimento. A gente percebeu que agora estamos, realmente, retomando a rotina da creche. Teve um impacto? Teve. Você pode escrever na sua pesquisa, porque teve MEEESMO [ênfatisou a palavra 'mesmo']. Isso é nítido. Não foi só na Educação Infantil... foi nos adultos... foi geral (Gabriela).*

É inegável, como compartilhou a professora Gabriela, o impacto da pandemia de covid-19 em toda sociedade, principalmente na educação em geral. Contudo, como mencionado anteriormente, o foco do indicador é investigar se foi possível perceber o desenvolvimento das crianças, por exemplo: a conquista de novas habilidades. Porém, percebemos que o problema aqui é: como perceber o desenvolvimento da criança? Na escola, em situação presencial, o professor pode acompanhar as

conquistas diárias das crianças e observar os seus avanços, condição que fica limitada no ambiente remoto.

Diante disso, com base nas informações obtidas nas entrevistas e com o que os autores Martins e Carvalho (2020) destacam, consideramos que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, deve ou deveria favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de modo que suas potencialidades sejam conquistadas integralmente, porém, questionamos até que ponto isso foi possível com a condição das aulas remotas, pois mesmo que o objetivo seja o mesmo, alcançá-lo integralmente durante o isolamento social foi um grande desafio.

Percebemos na fala da professora Mariana, que ela sabia da importância do corpo no processo de desenvolvimento das crianças, como a aquisição de habilidades cognitivas, atenção, memória e raciocínio: *“tudo que o ser humano tende a desenvolver, você consegue fazendo as atividades de corpo e movimento”*.

Em referência a essa fala da professora Mariana, lembramos Costa (2018), quando a autora compartilha que o contexto de sala de aula física, em que as crianças estão com os professores, oferece a oportunidade deles perceberem mais facilmente fatores muito importantes, como as expressões corporais e a qualidade dos movimentos realizados, sendo necessário, para que isso aconteça de maneira profissional, uma formação que envolva os conhecimentos técnico-científicos de observação sobre o desenvolvimento motor. Em relação ao planejamento e acompanhamento das atividades, deve-se atentar para não acabar impondo apenas repetições e ocasionar no silenciamento da criança, pois, como elucidam Martins, Silva e Gaio (2018, p. 49 - grifo nosso),

A infância é um período importante na vida do ser humano, deve ser estudada com o objetivo de entender suas características para que práticas educativas sejam construídas com o intuito de colaborar com o desenvolvimento das melhores qualidades desse ser humano. O foco deve à criança e não o silenciamento corporal que promove regras rígidas que devem ser seguidas a qualquer custo. A brincadeira conscientiza e ensina, o silêncio aprisiona, vigia e pune!

Porém, compreendemos que não basta saber que é importante, isso deve ser colocado em ação a partir de atividades sistematizadas e organizadas, o que não foi possível por causa das limitações impostas pela pandemia. Diante disso, a professora Cris compartilhou as dificuldades motoras apresentadas pelas crianças no retorno à escola e quais estratégias ela utilizou para ajudá-las:



*Duas coisas que nós observamos de muita dificuldade: era a coordenação motora, a fina e a grossa; e a oralidade. Foi assim, o que mais ficou gritante, muiiiito! A coordenação ampla foi tão... mas muito, assim, no parquinho eu tive que ensinar para as crianças, assim, eu não sei como que chama aquele brinquedo que tem várias peças que a criança sobe... gaiolinha, sabe? Muitos não sabiam descer o pezinho, sabe? Que pode pular com os 2 pés ao mesmo tempo. Elevação de perna eu tinha que puxar o joelhinho, porque eles não sabiam isso. Eles sabiam coordenar ao mesmo tempo os músculos para atingir um objetivo: eu quero subir. Como é que eu faço para subir? Subir escada para o escorrega.*

Ainda, de acordo com a professora, o desenvolvimento aquém das crianças foi nítido e percebido a partir de atividades motoras simples, como destaca:

*Uma coisa muito simples. A muretinha em volta do parquinho, as crianças, nossa, são super tranquilas... pulam, sobe de volta. Uma coisa baixinha assim [mostrando a altura da muretinha com as mãos]. Já essa turminha de 2021, isso foi ensinado... coisas que normalmente... é que a gente pensa que não é ensinado, não é? [confirmando a ideia de que as crianças aprendem sozinhas]. Que com o convívio na escola eles vão adquirindo ou desenvolvendo ficou muito limitado. Até mesmo porque a pandemia limitou o movimento. Limitou demais o movimento, mesmo nas famílias, na casa, não é? E eu percebi muita, muita dificuldade no retorno... em movimentos simples (Cris).*

Desse modo, compreendemos que não foi possível identificar, de maneira clara, se os professores conseguiram avaliar, qualitativamente, o progresso na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças durante as atividades remotas.

#### **4.5 Núcleo 3 - Professor: desafios da docência remota**

O terceiro e último núcleo, nomeado de “Professor: desafios da docência remota”, é composto por três indicadores, ou seja, três temas que apareceram de maneira recorrente nas falas das entrevistadas, e são eles: i) os desafios que surgiram durante o trabalho docente realizados na pandemia da COVID-19; ii) quais as possibilidades e como o planejamento pedagógico foi colocado em ação e o último tema destacado está relacionado à desmotivação das professoras. A partir das entrevistas e das leituras realizadas, foi possível identificar os trechos das falas que, após serem agrupados, resultaram nos indicadores citados acima que compõem o objeto de análise deste tópico.

De modo geral, a dinâmica das aulas remotas é bem diferente das aulas presenciais e isso se torna ainda mais complexo com a falta de formação e de

recursos adequados para a realização da prática pedagógica. Desse modo, alguns questionamentos podem ser feitos, como: quais os principais desafios enfrentados pelas professoras? Como elas fizeram para driblar esses desafios? Foi possível aprender alguma coisa com eles? Como essas questões influenciaram o trabalho pedagógico?

Nesse sentido, conforme destaca a professora Mariana: *“a nossa maior dificuldade foi ter o contato com os pais e que fosse dada continuidade no que a gente já tinha começado”*. No caso da professora Camila, *“o desafio é você realmente conseguir, com a sua proposta, fazer com que os pais vissem isso como algo... a família visse isso como algo importante”*. Já de acordo com a professora Renata, o planejamento foi a questão mais desafiadora, como destaca: *“o maior desafio acho que foi o planejamento”*. Para as professoras Gabriela e Cris, o maior desafio estava envolvido com a formação dos professores e das famílias, ou seja, o professor tem uma formação adequada para realizar determinada função e compreende o porquê de tais atividades, já os pais não são formados para isso, conforme podemos ver: *“a família não tem formação para isso”* (Cris) e *“os profissionais que trabalham na creche são formados, eles têm uma formação, têm uma instrução. E isso faz uma diferença. Parece que não, mas faz”* (Gabriela).

Assim, diante da questão envolvendo a formação e o conhecimento por parte das famílias, as professoras Mariana e Cris relataram que muitos pais não consideravam importantes as atividades envolvendo brincadeiras com movimentos corporais, como podemos ver abaixo:

*Porque teve muito pai: ‘ah, isso eu não vou fazer porque isso aí não é aula. Isso aí não é não é atividade’. Eles acham, ainda, que você está na creche ou no CEI pra fazer atividade no papel e sair lendo e escrevendo. É complicado às vezes, sabe? Você explicar que a música, que uma coreografiuzinha de bater mão, bater palma, é um ensinamento, é para o desenvolvimento, porque tem muita gente que ainda tem esse tradicional na cabeça, que a criança tem que ficar rasgando, ela tem que ficar colando, ela tem que desenhar, tem que escrever* (Mariana).

*O movimento livre, pela família, é visto como o quê? Não está dando aula. O meu filho faz o que quer. Ainda falta... aí é um erro da escola mesmo, de explicar para a família de que é importante o movimento livre, da mesma forma que o brincar livre, a imaginação livre. E nós ficamos muito receosos de trabalhar isso. Nós tivemos, assim, a população aqui... a educação aqui é muito conceituada, então eles ficaram muito, sabe? A vigilância foi muito grande e nós ficamos, assim, receosos de trabalhar é coisas muito livres. Então, ficou muito a desejar essas questões, assim, de a criança ter um pouco mais de liberdade* (Cris).

Ainda, para a professora Cris, o brincar na Educação Infantil é visto com desleixo pelas famílias, como algo sem valor e que não ajuda no processo de ensino, ou ainda, como um passatempo, apenas. Enfatizamos essa questão quando a professora compartilha: *“apesar que a tanto tempo a legislação já fala que a Educação infantil não é alfabetização, porém, a família ainda insiste nisso e visa isso, apesar da gente explicar e ter um amparo legal”*.

A Educação Infantil como conhecemos hoje somente obteve reconhecimento a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), quando se constituiu como primeira etapa da educação básica e fez com que as creches e as pré-escolas fossem integradas ao sistema de ensino do Brasil (Brasil, 1996). Nesse sentido, de acordo com a lei nº 12.796/2013<sup>5</sup>, em seu artigo 29, define a Educação Infantil como a

primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Ainda há um fator predominante em nosso país, que é a falta de reconhecimento e de valorização da Educação Infantil, dificultando ainda mais o trabalho docente nessa etapa escolar. Percebemos que ela não é reconhecida, por muitos pais e pela sociedade, como um momento de aprendizagem. Dessa maneira, concordamos com Chaves e Franco (2016, p. 122 - grifo nosso), quando as autoras compartilham:

Consideramos que já é tempo de compreender que as **instituições educativas para crianças pequeninhas são escolas**, ainda que com particularidades - uma vez que nas diferentes idades as crianças aprendem de modo específico, de acordo com a maneira como melhor se relacionam com o mundo a seu redor, o que não descaracteriza a função pedagógica dos centros de educação infantil.

Diante disso, a professora Mariana também comentou sobre o desafio de compartilhar a maneira como a atividade deveria ser feita e quais eram os objetivos a serem alcançados. Ela destaca que para o professor é fácil realizar a atividade e, se não der certo na primeira vez, sabe que tem que repetir em outros momentos, ou seja,

---

<sup>5</sup> “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências” (BRASIL, 2013).

é um processo que envolve paciência e conhecimento sobre o processo de aprendizagem da criança. Já para a família isso não é claro, então, como Mariana disse: *“a maior dificuldade era explicar como que era para ser feito, era explicar o meu objetivo e como que eu queria que fosse realizar”*, e a professora ainda complementa: *“agora ter que explicar pra aquela pessoa como que era pra fazer, se não deu certo da primeira vez tem que tentar de novo e tentando até conseguir”*.

A professora Renata também compartilhou sua preocupação sobre a família entender como as atividades deveriam ser realizadas, de modo que a aprendizagem da criança fosse beneficiada, conforme vemos a seguir: *“como é que vou planejar isso de uma maneira que a criança vai se beneficiar com o que vai acontecer e que a família consiga entender a proposta? E faça a proposta do jeito que eu gostaria, ou do jeito que a criança aprenderia”*.

Ou seja, vemos um questionamento importante em relação à participação da família nas atividades pedagógicas compartilhadas para casa. Sabemos que a parceria escola e família é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, porém, destacamos que os professores que estão na instituição escolar são os que detêm a formação necessária para o trabalho pedagógico que deve ser realizado. Nesse sentido, mesmo investindo todos os esforços possíveis para ajudar neste processo, podemos esperar que essas crianças apresentem, infelizmente, um desenvolvimento aquém daquele que deveria ocorrer.

Um outro desafio apontado pelas professoras Mariana e Renata, foi a questão do material apostilado, porém, em casos diferentes: a Mariana trabalha em uma escola pública e o município queria que os professores produzissem a apostila; no caso da professora Renata, o material vinha pronto e ela precisava adaptar para o contexto de aulas remotas, como compartilhou durante a entrevista: *“nos anos de pandemia foi mais complicado... as adaptações foram praticamente inteiras, não é?”*.

Assim, como já destacamos no primeiro núcleo, algo que foi citado como desafio pelas professoras Gabriela e Camila, foi a questão de conhecer a realidade da família para que as atividades pudessem ser planejadas, como vemos nos trechos a seguir: *“a gente tinha a preocupação de imaginar o que existia naquela residência que poderia favorecer”* (Gabriela). *“O maior desafio é você tentar pensar na realidade da maioria das famílias, conhecendo os seus alunos, o perfil da comunidade e tentar planejar de acordo que, realmente, eles fizessem”* (Camila). A partir disso, compreendemos a preocupação compartilhada pelas professoras e, ao nosso ver, é

fundamental entendermos quais medidas foram tomadas para que esses desafios fossem sanados. Sendo assim, na sequência compartilhamos estratégias usadas pelas entrevistadas Renata, Camila e Silvia:

*A proposta que a escola fez durante a pandemia foi um encontro ao vivo por semana. Isso por eles serem pequenos e para os pais conseguirem dar conta. Seria muito mais fácil as aulas gravadas, que eles pudessem acessar a qualquer momento em uma brechinha do dia, por exemplo, se fosse a noite facilitaria pra eles, não é? (Renata).*

*Então, às vezes, em uma semana era, por exemplo, o maternal 1, na outra semana era o maternal 2 ou maternal 1b, dependendo da proposta. E a gente, sabendo da dificuldade que é, às vezes, para os pais estarem em casa com mais de uma criança ou fazendo um trabalho remoto, então, a gente tentou fazer as atividades o mais fácil possível para os pais. E hoje em dia, com certeza, mesmo se a gente vivesse isso novamente, eu faria um pouco diferente do que do que eu fiz (Camila).*

*Nós tentamos fazer algumas atividades que não fossem tão folha e mesa, mas foi um pouco difícil fugir disso, tendo em vista que era o suporte da tecnologia via meet (Silvia).*

Ainda que essas estratégias tenham sido colocadas em prática, alguns outros desafios foram citados pelas professoras, como o excesso do tempo de trabalho, a falta de equipamentos adequados e as instabilidades externas aos envolvidos. De acordo com a professora Cris, ela precisou lidar com “*um tempo que não estava somente na minha carga horária diária, no meu horário de trabalho e isso foi muito difícil. Isso achei uma das coisas mais difíceis*”. Nesse mesmo sentido, a falta de um ambiente apropriado para a realização das aulas, envolvendo a gravação e a produção dos vídeos foram levantados como adversidades decorrentes do fechamento das escolas, além da falta de recursos eletrônicos.

A partir dos desafios compartilhados pelas professoras, consideramos analisar por meio do material empírico e buscar compreender quais estratégias elas utilizaram para sanar as dificuldades encontradas. Com isso, acreditamos que três passos foram fundamentais neste processo e são eles: 1) o que foi colocado em ação, ou seja, quais foram as propostas compartilhadas e o porquê foram escolhidas; 2) a reflexão daquilo que deu certo ou não, envolvendo as atividades e o retorno das famílias e 3) as adaptações realizadas para as atividades que foram enviadas para casa, levando em consideração o contexto e as condições da família.

A questão que permeia as dificuldades e estratégias relacionadas ao planejamento, embora brevemente abordadas em outros aspectos do processo

educacional na pandemia, foi destaque nas falas das entrevistadas em diversos momentos, se tornando o objetivo deste indicador. Nesse sentido, concordamos com Leite *et al.* (2022), quando os autores compartilham que no contexto de isolamento social, as tarefas domésticas foram fundidas com as atividades profissionais, sendo necessário adaptar-se a uma nova rotina de vida, o que levou os professores a ajustarem o trabalho pedagógico ao uso de plataformas digitais, sem qualquer tipo de apoio e formação específica, impactando na ação de planejar o que seria feito.

De acordo com a professora Gabriela, o principal objetivo dos professores no momento de estruturar o planejamento, era sugerir atividades com a possibilidade de serem realizadas em casa com o apoio das famílias, levando em consideração que os pais não tinham formação pedagógica. Outra questão comentada pela professora foi sobre os materiais que as famílias poderiam ter em casa e como isso influenciou na estruturação das propostas pedagógicas. Essa maneira de pensar o planejamento, em relação aos materiais, vai ao encontro do que a professora Mariana compartilhou em sua fala: *“Aí a gente pensou: Ah, vamos fazer alguma coisa que não seja no papel, pra que... de repente... vamos facilitar... fazer um canal no YouTube, porque YouTube todo mundo acessa, não é?”*.

Sendo assim, de acordo com a professora Renata, a partir dessa condição, os pais passaram a ver a escola de Educação Infantil por uma outra perspectiva, como destaca no trecho a seguir: *“tem um objetivo por trás, não é? E tem um trabalho por trás. A gente planeja aula. A gente planeja o que vai fazer. A gente tem um objetivo a ser cumprido e eu acho que isso ficou bem claro para os pais e para as famílias”*. Como destacam Laguna *et al.* (2021, p. 408), “o papel ativo da família no auxílio junto à escola no momento atual de pandemia pode minimizar as possíveis dificuldades educacionais”.

Ressaltamos que não basta planejar as atividades e compartilhar com as famílias. Em uma situação de isolamento social, os pais coordenam as atividades enviadas pelas professoras, por isso é importante que eles participem ativamente. A interação social, de acordo com a teoria Histórico-Cultural, é a base para o desenvolvimento humano, ou seja, as pessoas com mais experiências e conhecimentos ensinam àquelas que apresentam menos. Nesse caso, por exemplo, os pais, ao realizarem as atividades com as crianças, ajudarão no processo de aprendizagem e de desenvolvimento delas (PASQUALINI, 2010; PALANGANA, 1994).

Diante disso, a professora Renata comenta sobre a dificuldade e a diferença de se pensar em um planejamento que atenda aos objetivos da Educação Infantil no formato a distância, como vemos no trecho: *“como eu vou planejar, porque é diferente do que a gente faz na sala. Planejar para fazer na sala com as crianças e a gente fazer isso a distância”*. A professora ainda questiona a formação do pai que acompanhará essa criança durante a atividade: *“para um pai que normalmente é leigo ou que a experiência é em outra área totalmente diferente”*.

No mesmo sentido, a professora Gabriela comenta sobre a preocupação de não sobrecarregar as famílias, levando os professores pensar na qualidade do que seria oferecido e não na quantidade, o que fez com que eles se organizassem para não compartilhar uma proposta por dia. Já a professora Mariana destacou que em sua escola o planejamento era elaborado como um documento burocrático, porque precisava ter, porém, ele não funcionava.

Percebemos situações diferentes em relação ao exposto pelas três professoras. Enquanto Renata comentou sobre a formação dos pais e a dificuldade em estruturar um planejamento para a situação remota, Gabriela e os outros professores da escola se preocuparam em não sobrecarregar as famílias, o que diferencia do que a professora Mariana compartilhou, em que o planejamento era feito sobre uma obrigação institucional, mas que não cumpria, de fato, o seu objetivo como documento pedagógico. Ainda, é possível enfatizar essa diferença a partir do trecho abaixo, em que mostra a professora Gabriela citando o currículo da cidade e o projeto político pedagógico da escola sendo usados como base para o planejamento das atividades:

*A prefeitura tem um currículo e esse currículo vem sendo elaborado. [...] Se eu não me engano é desde 2019 que a gente tem esse material que norteia o trabalho. Para além disso, a gente tem a questão do PPP que é construído anualmente. Eu sei que foi um ano atípico, mas a gente tinha essa questão do PPP, e aí a gente resgatou aquilo que a gente tinha planejado e dentro disso a gente foi fazendo alguns estudos.*

O trabalho pedagógico realizado de forma remota é totalmente diferente daquele que acontece dentro da sala de aula da escola, o que impossibilita a organização e a realização de um mesmo planejamento. Assim, para Leite *et al.* (2022), a experiência vivida com o isolamento social exigiu, principalmente, dos professores e das famílias uma reorganização daquilo que seria desenvolvido durante

o ano. Sendo assim, para a professora Mariana, o que prevaleceu foi compartilhar propostas relacionadas à faixa etária da criança. De acordo com ela: *“a gente foi pela faixa etária, buscando o desenvolvimento da faixa etária, pesquisando o que poderia ser feito em casa, que os pais poderiam fazer em casa pela faixa etária mesmo”*.

Ressaltamos, a partir do exposto e do estudo de Sommerhalder, Pott e Rocca (2022, p. 05), que o fazer pedagógico “sem a presença das crianças” é uma situação que “conflita drasticamente com a própria natureza dessa etapa educativa”, ou seja, o ensino remoto exigido, devido às circunstâncias da pandemia, não cria condições favoráveis, mas sim prejudica todo esse processo, visto que as atividades perdem o real objetivo de interação entre pares e pessoas que não são da família, das experimentações e das criações próprias dos pequenos.

No entanto, a instalação de um contexto de pandemia impôs às(aos) professoras(es) o desafio de repensar todo este saber constituído em uma pedagogia pautada pela presença, pelo coletivo, pela convivência e pelas interações na educação infantil, exigindo a construção de uma **nova forma de planejar e de desenvolver a prática educativa** adotada, a partir da implementação de atividades não presenciais, remotas ou de atividades a distância (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022, p. 09 - grifo nosso).

Assim, com a necessidade urgente de se utilizar estratégias pedagógicas para a Educação Infantil durante o isolamento social, concluímos que não é só a escola e o aluno, mas o professor também precisou adquirir novos equipamentos, estruturar os espaços dentro de casa e, principalmente, novos aprendizados em relação à tecnologia. Diante desse novo contexto, vale destacar que o trabalho remoto não envolve apenas a disponibilização de plataformas e recursos tecnológicos. De acordo com Leite *et al.* (2022, p. 06), é fundamental que os professores sejam treinados e capacitados para usar, de maneira adequada, toda “potencialidade da tecnologia digital, suas conectividades, e todo o ecossistema comunicacional que ela carrega e pode oferecer”.

De acordo com as entrevistas realizadas, foi possível constatar que algumas professoras tinham liberdade para estruturar o seu planejamento, já em outros casos bem pontuais, como é o caso da professora Cris, ela seguiu um documento já estruturado e, posteriormente, realizou determinadas adaptações:

*Em 2020, nós utilizamos o PET, que era o plano de ensino tutorado do estado de Minas Gerais. Então, nós não tínhamos participação na elaboração. A gente cumpria a carga horária de outra maneira e essas atividades vinham*



*prontas e a gente avaliava essas atividades e fomos percebendo que elas deixavam algumas lacunas. [...] percebendo essas falhas, essas deficiências, é... nós passamos a elaborar na rede municipal atividade complementar [...]. Nesse período aí nós elaborávamos em grupo, mas não tinha um critério específico (Cris).*

Diferente da situação compartilhada pela professora Camila, considerando que ela mesma organizou o seu planejamento de acordo com os temas geradores que deveriam ser trabalhados na Educação Infantil, por exemplo: *“esse ano é para trabalhar, acolher, brincar, aprender e explorar. E dentro desses temas geradores a gente monta o nosso planejamento”*.

Ressaltamos que a Educação Infantil, como menciona Lazaretti (2016, p. 143), oportuniza “imensas possibilidades” à criança, favorecendo a construção de novas aprendizagens e a organização de novos conhecimentos. De acordo com a autora, quando o professor organiza, de maneira sistematizada, sua ação pedagógica, ele favorece o ensino e amplia ainda mais as oportunidades de formação da criança. Vimos, com as falas das professoras, que o planejamento foi realizado na medida do era possível ser feito, porém não era prioridade naquele momento até porque o retorno dos pais era algo difícil de acontecer.

Diante do exposto, podemos concluir que estruturar um planejamento pedagógico já é algo bastante desafiador e isso se torna ainda mais complicado quando falamos de uma condição envolvendo a pandemia, porém, não é impossível. Exige reflexão, reorganização e adaptação das atividades principalmente quando envolve práticas com movimentos corporais, como é o caso do objeto de estudo deste trabalho. Dessa maneira, ainda vale reforçar o quão a parceria escola e família influencia em todo esse processo.

Com a pandemia nos vimos em um novo contexto de vida, o que transformou, principalmente, nossas relações sociais e a maneira de trabalhar. Assim, como já discutimos em outros indicadores, inúmeras áreas foram impactadas, porém, a escola foi uma das mais fragilizadas, prejudicando também o trabalho realizado pelos professores.

Além disso, de acordo com a professora Camila, o sentimento de frustração era recorrente, pois ela e a equipe da escola, em trabalho conjunto, organizavam e compartilhavam vídeos de atividades com as famílias, porém, não recebiam retorno se as crianças tinham realizado: *“é ver que a gente estava fazendo um trabalho, que a gente estava mandando e que eram propostas bacanas e a gente não tinha nenhum*

*retorno*”. A professora Mariana também compartilhou do mesmo sentimento, pois de acordo com ela, muitos materiais eram enviados às famílias, mas a adesão e o retorno eram muito baixos, conforme podemos ver em sua fala: *“a gente mandou muito material para casa, mas não tinha um feedback, sabe? De 12 crianças, 1 ou 2 só faziam”*. Ainda, a professora comentou que com a pandemia, o trabalho que havia sido iniciado na escola foi se perdendo, pois não foi dada continuidade em casa.

Consideramos uma outra questão muito importante, que é a falta de formação docente para lidar com os recursos tecnológicos e de plataformas que atendam as atividades voltadas à Educação Infantil são fatores que prejudicam a qualidade do trabalho realizado pelo professor, além disso, a vontade de ajudar e não deixar seus alunos sem nenhum tipo de interação. O mesmo foi apontado por Sommerhalder, Pott e Rocca (2022, p. 05), os professores usaram suas próprias redes sociais para disponibilizar materiais às crianças e suas famílias, sendo que, de acordo com autores, “essas ações, muitas vezes executadas de forma solitária, pouco reflexivas ou intencionais, na articulação com o planejamento educacional”, o que demonstra uma falta de relação, ou até mesmo conexão, entre todos os que fazem parte deste processo, como a gestão escolar, os professores, as crianças e as famílias, além dos órgãos públicos da educação.

Desse modo, destacamos o quanto a saúde mental do professor foi prejudicada, além da desmotivação causada pela falta de retorno das famílias e por não saberem se as crianças, de fato, estavam realizando as propostas compartilhadas, aumentando ainda mais a frustração e a ansiedade em retornar às aulas presenciais. Vale destacar que, para a professora Mariana, no início da pandemia e das aulas remotas, havia motivação em pesquisar estratégias diferentes que pudessem facilitar a comunicação, o interesse e, ainda, despertar a motivação das crianças em realizar as atividades. Porém, estamos falando de Educação Infantil e para que elas tivessem acesso aos vídeos enviados, os pais tinham que fazer a intermediação, algo que não acontecia de maneira recorrente. Essa situação fez com que, no segundo ano de pandemia, a professora desanimasse de investigar formas diferentes de preparar e enviar suas propostas, o que a levou a cumprir suas atividades pedagógicas por obrigação, conforme trecho abaixo:

*No primeiro ano a gente se animou em fazer muita coisa... criar muita coisa diferente, mas a partir do segundo ano, o ano passado, não é? 2021. Aí a gente já foi desanimando, então assim, **a gente fazia porque tinha que***

**fazer, tinha que cumprir, não é? A nossa obrigação ali, mas eu não tinha mais ânimo, já não queria... já não tinha mais vontade de buscar coisa diferente.** *Eu, particularmente, eu pensava assim, ó: se o básico que eu propus as pessoas não se dão ao trabalho de abrir um vídeo de 1 minuto. Aí você pensa, ó: você demorou 2 dias pra juntar, pra pesquisar, pra ver o que seria bom... e junta material, e junta vídeo, e põe TNT verde na escola inteira pra fazer o chroma key, e dá um trabalho pra gente fazer um vídeo de 1 minuto e meio pra pessoa não dar o trabalho de baixar, sabe? Foi bem desanimadora essa parte (Mariana - grifo nosso).*

Em síntese, a desmotivação não é um caso isolado e podemos compreender que o conteúdo discutido em todos os outros indicadores reforça a existência desse desânimo, principalmente o acúmulo delas, como: a ausência de participação e de comunicação com os pais; as condições financeiras e pedagógicas das famílias; a falta de materiais, de recursos tecnológicos adequados e acesso à internet; a dificuldade em avaliar o desenvolvimento e em adaptar as atividades com o corpo para os novos espaços; lidar com o julgamento das famílias sobre o que era ou não adequado e, principalmente, conforme destaca Souza *et al.* (2022, p. 07), “a tecnologia se impôs na educação com muita força, de modo que não saber empregá-la no cotidiano do trabalho docente passou a ser considerado sinal de incompetência e acomodação profissional”.

#### **4.6 Tecendo os saberes da pesquisa**

De acordo com as discussões desenvolvidas neste capítulo, o quadro 14 demonstra a construção final dos indicadores e dos núcleos de significação, que foi a base para as análises realizadas e a comparativa a ser finalizada neste tópico, com o objetivo de tecer saberes sobre as práticas com movimentos corporais no contexto pandêmico com foco na educação infantil

A partir do processo de análise do material empírico, que envolveu a seleção e a aglutinação das falas das entrevistadas, foi possível a organização em indicadores e, por fim, a construção dos núcleos de significação (AGUIAR E OZELLA, 2015). Consideramos que esse percurso foi fundamental para que pudéssemos nos apropriar do conteúdo intrínseco nas entrevistas, o que nos fez perceber, durante a elaboração do trabalho, que outros pontos foram surgindo, além do principal interesse, que foi investigar as práticas com movimentos corporais na Educação Infantil.

Nesse sentido, levantamos e discutimos fatores importantes, como a participação e as condições materiais das famílias e dos professores; o espaço físico;

a motivação das crianças e dos professores durante as propostas realizadas; a disponibilidade de um adulto para ajudar as crianças durante as atividades; entre outras questões abordadas nesta pesquisa. Com isso, a partir do estudo de cada um dos indicadores deste trabalho, encontramos dados que nos levaram a compreender o quanto os professores se dedicaram e o que foi possível, ou não, fazer durante as aulas remotas, principalmente em relação às atividades corporais.

Percebemos, a partir da pesquisa bibliográfica, a lacuna de estudos sobre a Educação Infantil quando comparados aos outros níveis de ensino, como o fundamental, médio e superior. Compreendemos essa falta na literatura científica, até porque há uma grande desvalorização da primeira etapa da educação básica, algo que foi possível encontrar nos dados da nossa pesquisa. Ainda, destacamos a falta de pesquisas na área da educação que tratem sobre as práticas com movimentos corporais na Educação Infantil.

Sendo assim, reconhecemos que todas essas questões influenciam diretamente no desenvolvimento da criança, pois partimos da concepção de que as habilidades intelectuais se desenvolvem, inicialmente, a partir das interações entre as crianças e sua relação com o adulto para, posteriormente, serem consolidadas como aquisições de seu próprio comportamento, ou seja, as experiências em grupo são essenciais para o desenvolvimento infantil (PASQUALINI, 2010).

Desse modo, em relação ao primeiro núcleo de significação, denominado de “Relação família/escola”, constatamos que na maioria dos casos a participação dos pais nas atividades enviadas pelas professoras não foi assídua e isso tem relação com alguns fatores levantados a partir das entrevistas, como: a) ter que conciliar as atividades da escola com as tarefas domiciliares e do trabalho, o que dificultava a dinâmica familiar; b) ter mais de uma criança em casa para acompanhar as propostas da escola, sendo que a prioridade de atenção eram das maiores; c) trabalhar o dia todo e não conseguir acompanhar o que a escola pedia, pois as crianças ficavam com outras pessoas e d) falta de recursos tecnológicos, como computadores e acesso à internet de qualidade, pois em muitos casos os pais tinham que usar a internet do celular para ter acesso aos materiais. A partir disso, discutimos as dificuldades impostas para que o trabalho pedagógico nessa etapa escolar fosse realizado, assim como as mudanças e adaptações que aconteceram em decorrência da pandemia da Covid-19.

Ressaltamos, a partir do exposto e do estudo de Sommerhalder, Pott e Rocca (2022, p. 05), que o fazer pedagógico “sem a presença das crianças” é uma situação que “conflita drasticamente com a própria natureza dessa etapa educativa”, ou seja, o ensino remoto exigido, devido às circunstâncias da pandemia, não cria condições favoráveis, mas sim prejudica todo esse processo, visto que as atividades perdem o real objetivo de interação entre pares e pessoas que não são da família, das experimentações e das criações próprias dos pequenos.

No entanto, a instalação de um contexto de pandemia impôs às(aos) professoras(es) o desafio de repensar todo este saber constituído em uma pedagogia pautada pela presença, pelo coletivo, pela convivência e pelas interações na educação infantil, exigindo a construção de uma **nova forma de planejar e de desenvolver a prática educativa** adotada, a partir da implementação de atividades não presenciais, remotas ou de atividades a distância (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022, p. 09 - grifo nosso).

Assim, com a necessidade urgente de se utilizar estratégias pedagógicas para a Educação Infantil durante o isolamento social, concluímos que não é só a escola e o aluno, mas o professor também precisou adquirir novos equipamentos, estruturar os espaços dentro de casa e, principalmente, novos aprendizados em relação à tecnologia. Diante desse novo contexto, vale destacar que o trabalho remoto não envolve apenas a disponibilização de plataformas e recursos tecnológicos. De acordo com Leite *et al.* (2022, p. 06), é fundamental que os professores sejam preparados para usar, de maneira adequada, toda “potencialidade da tecnologia digital, suas conectividades, e todo o ecossistema comunicacional que ela carrega e pode oferecer”.

Destacamos que o papel da família em relação ao trabalho realizado na escola sempre se fez importante, principalmente agora, em que as crianças necessitam de um acompanhamento muito próximo em casa, como compartilham Kolinski *et al.* (2022, p. 04) ao afirmarem que “a família, como contexto mais imediato das crianças, exerce influência significativa sobre o que elas aprendem e seus pontos de partida”, ou seja, é no ambiente familiar que a criança se depara com suas primeiras experiências sociais, de interação e de aprendizagem, que podem ser ou não “potencializadas pela ação dos adultos que com elas convivem” (KOLINSKI *et al.*, 2022, p. 04).

Diante disso, não basta focarmos apenas no trabalho do professor ou nas atividades enviadas para serem realizadas em casa, pois a influência do meio, a partir

das interações que ali são construídas (Vigotski, 1999) é o que facilitará a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e, desse modo, o contexto no qual elas estão inseridas se tornam imprescindíveis em todo este processo.

Nesse sentido, em relação ao núcleo “Professor: desafios da docência remota”, entendemos que na condição imposta pelo isolamento social, o planejamento ficou em segundo plano, sendo que a prioridade passou a ser a manutenção do vínculo afetivo com as crianças e com as famílias. Para que isso acontecesse, as professoras usaram, na maioria dos casos, a estratégia de gravar vídeos e compartilhar pelas redes sociais, como Whatsapp e Facebook, pois era a maneira mais fácil dos pais acessarem. Sabemos que isso não é o apropriado, principalmente quando estamos nos referindo às crianças pequenas, porém, de acordo com as entrevistadas, foi o que elas conseguiram realizar naquele momento, pois a pandemia trouxe consigo mudanças e momentos desafiadores para todos nós, inclusive para o contexto educacional, como já destacamos.

Consideramos que as condições materiais, ambientais e o fato das aulas serem no formato remoto dificultou consideravelmente a elaboração e a realização das atividades corporais, visto que a condição material envolve o que a família tem em casa, que pode ser utilizado para promover as propostas compartilhadas de maneira segura e que não atrapalhe o real objetivo proposto; o ambiente não é preparado para que as crianças possam realizar movimentos corporais mais amplos, importantes para essa fase; assim como a aula remota influencia na percepção de como a atividade será realizada, pois os pais acompanham e compartilham com as crianças, sendo que estes não detêm o mesmo conhecimento que os professores.

A percepção de como as crianças exploraram as atividades propostas se deu pela gravação e pelo compartilhamento dos vídeos que mostravam as experiências realizadas, com foco não apenas em validar a realização ou não do foi solicitado, mas, principalmente, houve uma análise dos professores quanto a linguagem corporal expressada pelas crianças durante os movimentos. Essa linguagem corporal é explorada por Costa (2018), quando a autora compartilha que por meio do corpo a criança externaliza seus desejos, suas emoções, suas potencialidades, suas limitações e suas insatisfações, ou seja, se as crianças estavam ou não motivadas ao realizar as atividades compartilhadas pelas professoras, se elas estavam se sentindo confortáveis, tímidas ou com dificuldades de execução dos movimentos e, além disso tudo, há casos específicos em que foi possível perceber melhorias no desempenho

entre o início da pandemia e o começo da volta às aulas, como citado pela professora Mariana.

Dessa maneira, a consequência disso, como compartilhado pela professora Cris, é que as crianças retornaram à escola com dificuldades motoras bem evidentes, como a insegurança de subir em muretas baixas, algo que não acontecia antes; saltar com os dois pés e a desorganização corporal, como apontou: “*percebi maior dificuldade em movimentos simples e **tive que brincar com eles**, assim, no degrau. Pé em cima e pé embaixo, assim, brincando de elevação de perna, porque eles não sabiam elevar a perna*”. Essas experiências na Educação Infantil são necessárias, principalmente para ampliar o repertório e a qualidade dos movimentos corporais das crianças, fortalecendo suas habilidades mentais que, posteriormente, serão importantes para todas as outras aprendizagens escolares (SACCHI; METZNER, 2019).

Assim, de acordo com análise do segundo núcleo, “Atividades com o corpo: espaço físico e motivação”, compreendemos que o grande desafio apresentado pelas professoras foi sobre as condições materiais disponíveis nas casas das famílias; a interação envolvendo a ausência dos grupos de crianças; a dificuldade em perceber o avanço na aprendizagem e no desenvolvimento delas; e o espaço físico para que as atividades pudessem ser realizadas, principalmente àquelas que envolveram o corpo em movimento. Durante a pandemia, as professoras precisaram se reinventar e adaptar suas práticas pedagógicas, deixando de lado muitos objetivos que deveriam ser trabalhados na Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa intitulada "O trabalho pedagógico com movimentos corporais na Educação Infantil em tempos de pandemia", investigamos como os professores dessa etapa escolar desenvolveram propostas que auxiliassem no desenvolvimento motor das crianças durante as aulas remotas a partir do seguinte questionamento: quais as possibilidades e desafios de trabalho pedagógico com movimentos corporais na Educação Infantil em contexto de pandemia de COVID-19?

Diante disso, em atenção ao nosso objetivo geral, consideramos que foi possível ressaltar os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil, em relação às práticas com movimentos corporais, no período de pandemia e, de forma específica buscamos: i) verificar quais critérios foram considerados para o planejamento das atividades envolvendo os movimentos corporais; ii) conhecer as perspectivas dos docentes sobre o favorecimento do movimento corporal das crianças nas atividades realizadas de forma remota; iii) identificar as formas de comunicação com os responsáveis e sua participação nas atividades junto às crianças.

A Educação Infantil compreende um momento de grande importância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, pois nela a criança vivenciará inúmeras experiências que levará para outros momentos da vida, porém, ainda percebemos que uma grande parte da população e das próprias famílias não consideram relevante esta etapa escolar por desconhecerem o que é trabalhado pelos professores, o que os levam a pensar que a criança vai à escola só para brincar, como se as brincadeiras e as atividades lúdicas fossem estratégias sem valor para o desenvolvimento das crianças.

Como vimos no capítulo 2 deste trabalho, a inserção da Educação Infantil na Educação Básica no país é recente e para isso acontecer um grande percurso histórico foi construído, por exemplo, essa etapa era considerada como um ambiente de assistência às famílias que não tinham condições de colocar seus filhos nos jardins de infância, local que os filhos dos ricos frequentavam. Desse modo, consideramos que a desvalorização é cíclica, ou seja, os pais não compartilham e não reconhecem a importância dessa etapa escolar e isso é perpetuado pelas gerações seguintes, fazendo com que em muitos casos as pessoas não a considerem como escola.

Diante disso, ao trazer para discussão a Educação Infantil, a formação continuada de professores e as práticas com movimentos corporais, enfatizamos o



quanto essa etapa escolar ainda é pouco valorizada pela sociedade ao mesmo tempo que é crucial para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, ao buscarmos compreender como eram planejadas as práticas vivenciadas pelas professoras com o ensino remoto na pandemia, entendemos que, embora a estrutura física e as condições materiais influenciem na elaboração das propostas, é a formação do professor e o reconhecimento do papel da educação infantil que fundamentam as práticas pedagógicas sistematizadas que, de fato, podem contribuir significativamente para transformar a forma como essa etapa é vista e como as crianças se relacionam entre si e com as atividades.

Além disso, com vistas a defender uma educação de qualidade, não só relacionada à estrutura física e às condições materiais, mas sim, principalmente, na formação continuada do profissional que atua na Educação Infantil, defendemos ser essencial que o professor: 1) pautar suas práticas em fundamentos teóricos consistentes e por eles devidamente compreendidos; 2) desenvolva um olhar atento sobre as práticas e experiências vivenciadas na sala de aula, principalmente para aquilo que envolve as potencialidades e dificuldades dos alunos; e 3) realize uma autorreflexão e, quando necessário, escreva sobre as experiências vividas em sala de aula com as crianças.

O referencial teórico desta pesquisa pautou-se na teoria histórico-cultural porque acreditamos na formação do sujeito a partir de um momento histórico e cultural, pautada pelas interações que ocorrem no ambiente e de acordo com a forma como os adultos transmitem isso às crianças. Desse modo, para falar das práticas docentes envolvendo os movimentos corporais das crianças na Educação Infantil é necessário levarmos em consideração o contexto de isolamento social em que a pesquisa foi realizada, pois isso influencia na maneira como os professores planejam as atividades, em como as famílias compreendem as propostas e, ainda, como elas são realizadas pelas crianças em um formato de aula diferente daquele que aconteceria na escola.

Embora o ser humano vivencie constantes mudanças que ocorrem por meio das interações, a pandemia apenas revelou problemas que já aconteciam, principalmente questões relacionadas à falta de investimento em formação continuada, de condições adequadas de trabalho e a desmotivação do ambiente escolar como um todo e de desvalorização da Educação Infantil. Isso, mesmo que já fosse motivo de mobilizações dos professores há anos, sempre foi menosprezado

pela sociedade que, na pandemia, se viu dentro desse contexto e das problemáticas que o envolvem. Isso, acrescido das novas demandas e dificuldades, resultou em novos problemas quanto à formulação, à realização e à avaliação das atividades pedagógicas, pois em alguns casos as famílias não retornavam as propostas enviadas, o que prejudicava as análises das professoras sobre como a criança estava se desenvolvendo e, assim, dificultando a continuidade do trabalho pedagógico.

Compreendemos que com a pandemia decretada uma nova demanda de tarefas e de trabalhos foi imposta aos professores que, de uma hora para outra, viram suas casas sendo transformadas em salas de aula e com isso tiveram que dividir a rotina profissional com os afazeres domésticos, até porque, com o trabalho remoto se fez presente a falsa sensação de mais horas disponíveis para a realização da atividade profissional. Diante dessa nova realidade, a barreira física que existia antes - a sala de aula localizada dentro da escola - não existiu mais neste novo contexto; ou seja, os professores passaram a estar dentro da casa das crianças e de suas famílias, assim como as famílias passaram a frequentar, mesmo que virtualmente, a casa dos docentes. O resultado disso para o professor é a fadiga mental, o cansaço e o estresse, porque o trabalho realizado ultrapassava a carga horária que ele deveria cumprir, pois para elaborar as atividades, era necessário a preparação do ambiente, a gravação e a edição dos vídeos.

Além disso, verificamos o quanto a formação do professor em relação ao uso de recursos compartilhados pela sociedade é precária, visto que não dominavam e não estavam preparados para o uso das ferramentas tecnológicas, principalmente as ações envolvendo as plataformas digitais. As professoras buscaram de maneira autônoma aprender sobre tais recursos para que pudessem estruturar suas práticas e ter um acesso mais próximo às crianças e às famílias. Nesse sentido, ficou evidente o fato de que a maioria das famílias de baixa renda não possuem celulares, computadores ou internet em suas casas, dificultando o acesso remoto às aulas, às atividades e às informações oferecidas pelas professoras. Logo, ressaltamos o quanto a desigualdade social e a falta de investimento adequado existem em nosso país, o que dificulta o acesso de muitas crianças à educação de qualidade.

Diante das novas condições enfrentadas e, ao considerar que vivemos em uma sociedade dinâmica, mutável e flexível, em que o ser humano se encontra em constante transformação de si e do meio, concluímos que mesmo entre tantos desafios impostos pela pandemia, foi possível pensar e utilizar novas práticas de

interação ao aproximar, mesmo remotamente, os professores com as famílias e os pais com os filhos.

Dessa maneira, em relação às práticas com movimentos corporais, enfatizamos a importância de se explorar e realizar, de maneira fundamentada - com conhecimentos específicos - atividades com o corpo na infância, sobretudo na Educação Infantil, que visa o desenvolvimento integral da criança, pois por meio do corpo ela explora, descobre, percebe e interage com o meio no qual está inserida, conquistando, assim, novas aprendizagens. Ressaltamos a necessidade de um trabalho com movimentos corporais nessa etapa escolar, pois pautados em Vigotski, acreditamos que a aprendizagem da criança sobre o mundo em que vive e o acesso aos instrumentos utilizados, como novas aprendizagens motoras/físicas envolve a interação sociocultural com outras pessoas e, até mesmo, aprendizagens emocionais ao lidar com o medo, a ansiedade ou a timidez na realização de determinado movimento.

Com isso, evidenciamos a necessidade de elaboração de políticas públicas direcionadas à formação continuada de professores para diminuir lacunas no desenvolvimento infantil deixadas pela condição de ensino remoto realizado durante a pandemia, até porque as interações realizadas nesta etapa escolar são essenciais para a aquisição de habilidades básicas e conhecimentos, da mesma maneira que a intencionalidade ao planejar e ao realizar as práticas pedagógicas são primordiais.

Logo, com esta pesquisa, pretendemos divulgar conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, especialmente o movimento corporal e estratégias/práticas docentes, incentivando os professores a buscarem de forma permanente o aprimoramento da utilização das tecnologias no contexto educacional. Dessa forma, procuramos oferecer contribuições de princípios para a formação continuada, fomentando diálogos sobre a importância dessa formação para o contexto profissional de professores da educação infantil.

Com isso, concluímos que atingimos o objetivo ao compreendermos os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil, em relação às práticas com movimentos corporais, no período de pandemia, bem como os critérios de planejamento e as formas de comunicação e participação dos responsáveis. Apenas quanto ao segundo objetivo específico é que surgiram lacunas nos dados coletados por nós, pois percebemos nas falas das entrevistadas que elas sabiam da importância dos movimentos corporais na aprendizagem da criança, porém, não identificamos se

havia estratégia fundamentada para ir além de atividades recreativas, mas com propostas que realmente objetivam o favorecimento e a motivação das crianças no desenvolvimento motor, mesmo de forma remota.

Nesse sentido, percebemos que as atividades não tinham continuidade ou que não eram realizadas novamente, o que consideramos ser um fator prejudicial no desenvolvimento de novas habilidades, principalmente quando estamos falando dos movimentos corporais de crianças pequenas. Percebemos que a repetição das propostas não ocorria porque as professoras não recebiam um retorno pontual das famílias, o que dificultava dar sequência às atividades que tinham sido enviadas, perdendo o sentido daquilo que tinham sido planejado. Outro fator que destacamos é a desmotivação das entrevistadas ao perceberem a falta de participação das famílias, o que prejudicou ainda mais o trabalho pedagógico realizado e a vontade de pesquisar estratégias novas que pudessem ajudar nesse contexto de aulas remotas.

Diante disso, sugerimos que os professores divulguem aos pais a importância das práticas com movimentos corporais e isso poderia acontecer de algumas maneiras. Uma delas seria por meio de uma reunião em que os pais fossem convidados a participar de atividades/desafios/brincadeiras com o corpo. Após a realização das propostas práticas, a professora poderia explicar o que foi estimulado e a importância de tais habilidades no processo de aprendizagem da criança.

Uma outra estratégia seria enviar aos pais um texto explicativo sobre a importância da repetição na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, principalmente, destacar que todos nascemos com potencialidades, porém elas devem ser estimuladas por meio de estratégias planejadas adequadamente.

Além dessas sugestões, essa situação, em que as atividades não foram repetidas, nos levou a refletir se as professoras tinham conhecimento técnico sobre sequência didática, pois, pode ser que as propostas não tenham sido repetidas por esse motivo: não houve um planejamento pautado em uma sequência didática estruturada. Ao organizar o formulário das perguntas da entrevista, não pensamos na possibilidade de questionar sobre esse assunto, porém, é uma lacuna da nossa pesquisa e que pode servir de base para a elaboração de outras.

Nesse sentido, percebemos, a partir das falas das professoras, que há uma linha tênue em relação à percepção das práticas que ajudam na aprendizagem, ou seja, até que ponto a proposta está sendo realizada com o objetivo de potencializar o desenvolvimento de novas habilidades da criança a partir das necessidades que vão

surgindo ou apenas criando pessoas reprodutoras daquilo que foi roteirizado, considerando que as atividades podem ser estratégicas, impostas ou, ainda, realizadas sem um objetivo motor bem definido.

Entretanto, mesmo não sendo o caso da maioria, há experiências bem desenvolvidas que geraram um retorno maior e positivo das famílias, como compartilhou a professora Mariana, ao dizer que a proposta que mais teve retorno foi a dos pais fazerem massagem nos filhos, um tipo de atividade que auxilia no aspecto sensorial e na percepção da criança em relação ao próprio corpo, além de fortalecer o vínculo afetivo entre pais e filhos. O contexto compartilhado pela professora, embora positivo, também se mostrou de certo modo insuficiente para o nosso objetivo de pesquisa, considerando que as atividades com movimentos corporais, para gerarem resultados, devem ser planejadas de maneira sistematizada e realizadas continuamente, porém, não desconsideramos destacar o retorno que a professora compartilhou, até porque a relação dos pais com os filhos é fundamental para a aprendizagem da criança e para a realização das propostas compartilhadas pelos professores.

A infância é um momento fundamental na formação do ser humano, pois é o período em que inúmeras habilidades são conquistadas e o desenvolvimento é acentuado, o que evidencia ainda mais a importância de se investigar e estudar com propriedade este momento na vida de uma criança, o que norteará a elaboração de práticas pedagógicas intencionais na Educação Infantil, principalmente. Entretanto, levando em consideração o material empírico estudado, percebemos que essa etapa escolar ainda é fragilizada, ou seja, não é respeitada e nem valorizada da maneira que deveria, pois muitas famílias acreditam, conforme as professoras entrevistadas, que a criança vai à escola só para brincar e passar o tempo.

Convém destacar, ao final, o número incipiente de produções publicadas sobre a Educação Infantil no Brasil relacionadas aos movimentos corporais e práticas pedagógicas. A maioria dos estudos foca na análise de documentos voltados às políticas públicas, como já havia indicado Lopes (2020) em sua dissertação de mestrado. A ausência de trabalhos sobre a perspectiva da gestão da educação infantil também nos chamou a atenção, tema que sugerimos para pesquisas futuras relacionadas.

Sendo assim, a partir das considerações apresentadas, sugerimos que outros estudos em relação ao tema sejam realizados, talvez, por meio de uma análise

comparativa entre escolas ou como um estudo de caso para, assim, ampliar o escopo da pesquisa e colocar em pauta novas discussões.

Por fim, ressaltamos que mesmo com todos os esforços dedicados a oferecer as melhores experiências de aprendizagem dentro do que era possível, vimos que as práticas com movimentos corporais, organizadas com o fim de ajudar no desenvolvimento motor das crianças, não foram concretizadas a contento. Por isso, reforçamos a necessidade de contínuas pesquisas sobre essa etapa escolar e a importância da realização de eventos de formação continuada para os professores para que, assim, possam compreender melhor as limitações e necessidades de aprimoramento de seu trabalho docente, impostas pela pandemia, em direção à realização de práticas pedagógicas fundamentadas, não esquecendo, é claro da relevância da participação das famílias na formação as crianças dessa etapa educativa.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2022.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2022.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O QUE É PSICOMOTRICIDADE**. 2019. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID 19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- BARROS, A. A. M. **Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil**. 2021. 252f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP. 2021.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & realidade**, Porto Alegre., v. 19, n. 1, 1994. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/231918>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- BISINOTO, C. Repercussões das concepções no espaço educativo e na ação docente. In: Cynthia Bisinoto (Org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

BONAL, X.; GONZÁLEZ, S. Confinamiento y efectoescuela. **Opinión**, Catalunya, Espanha, 2020. Disponível em: <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20200406/efecto-coronavirus-desigualdad-escuelas-xavier-bonal-sheila-gonzalez-7919442>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BOSI, E. **Memória e Sociedade – Lembranças de velho**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm). Acesso em: 04 jun. 2022.

BRITO, A. do C. U.; KISHIMOTO, T. M. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. **Educação**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36248>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; MATTOS VECCHI, P. de (Org.). **Digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020.

CAMPÃO, D. S.; CECCONELLO, A. M. A contribuição da educação física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 13, n. 123, p. 1-29, 2008. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd123/a-contribuicao-da-educacao-fisica-no-desenvolvimento-psicomotor-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 02 jun. 2022.

CASTRO, S. de. **O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógica. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

CHAVES, M.; FRANCO, A. de F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D.



**Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. São Paulo: Autores Associados, 2016.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 21, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2023.

COSTA, D. S. da. **Corpo e educação:** refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CRESPI, L.; NORO, D.; NÓBILE, M. F. Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. **Ensino Em Re-Vista**, v. 27, n. Especial, p. 1517–1541, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57449>. Acesso em: 06 jun. 2022.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Corez, 1994.

DUTRA, J. L. C.; CARVALHO, N. C. C.; SARAIVA, T. A. R. Os efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental das crianças. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 293-301, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23772>. Acesso em: 06 jun. 2022.

FERREIRA, E. N. **A ação pedagógica na educação infantil:** sentidos e significados atribuídos por professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de Quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483/209209213434>. Acesso em: 06 jan. 2023.

FETTERMANN, J.; TAMARIZ, A. D. R. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre [online]**, v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/8SrnDgWBB6LvW5YjCbWqNfL/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/F9qCnFrgWnhkpgjpZcpSfS/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FIN, G.; BARRETO, D. B. M. **Avaliação motora de crianças com indicadores de dificuldades no aprendizado escolar, no município de Fraiburgo, Santa**

**Catarina.** Unoesc & Ciência - ACBS, Joaçaba, v. 1, n. 1, p. 5-12, 2010. Disponível em:  
<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/acbs/article/view/47#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20dos%20dados%20deste,de%20atraso%20de%2015%20meses>. Acesso em: 04 jun. 2022.

FLORÊNCIO JÚNIOR, P. G.; PAIANO, R.; COSTA, A. S. Isolamento social: consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 25, 2020. Disponível em:  
<https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14263>. Acesso em: 06 jun. 2022.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora:** significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2022.

FURLANETI, D. da S.; TASSONI, E. C. M. Leitura e escrita na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças. **Horizontes**, v. 38, n. 1, 2020. Disponível em:  
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1006>. Acesso em: 14 jan. 2023.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora. 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, F. A. **A neurociência sob o olhar da Psicomotricidade.** Editora Cultural: São Paulo, 2019.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e educação.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

GOODMAN, J. L.; BORIO, L. Finding effective treatments for COVID-19: scientific integrity and public confidence in a time of crisis. **Jama**, v. 323, n. 19, p. 1899-1900, 2020. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2764823>. Acesso em: 06 jun. 2022.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de Formação:** Registro de um percurso. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites>

/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf\_memoriais14.pdf.  
Acesso em: 06 jun. 2022.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, v. 9, 2003. Disponível em:  
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395/322>. Acesso em: 05 jun. 2022.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

KOSLINSKI, M. C.; GOMES, R. C.; RODRIGUES, B. L. C.; ANDRADE, F. M. do; BARTHOLO, T. L. AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EM CASA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Educação & Sociedade [online]**, v. 43, 2022. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/RM3W99FxxDtkHCjWqyhQHmn/?lang=pt#>. Acesso em: 22 nov. 2022.

LAGUNA, T. F. dos S.; HERMANS, T.; SILVA, A. C. P. da; RODRIGUES, L. N.; ABAID, J. L. W. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.**, v. 21, n. 2, 2021. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

LANA, R. M.; COELHO, F. C.; GOMES, M. F. da C.; CRUZ, O. G.; BASTOS, L. S.; VILLELA, D. A. M.; CODEÇO, C. T. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/csp/a/sHYgrSsxqKTZNK6rJVpRxQL/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.

LAZARETTI, L. M. **Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado**. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LEITE, L. S. G. P.; COSTA, A. Q. da; OLIVEIRA, M. R. R. de; ARAÚJO, A. C. de. O ENSINO REMOTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM NARRATIVA: ENTRE RUPTURAS E APRENDIZADOS NA EXPERIÊNCIA COM A TECNOLOGIA. **Movimento [online]**, v. 28, 2022. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/mov/a/zwjhPff8QG3cFgQ8xxVQQZD/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

LOPES, L. F. P. **Ler e escrever: quando aprender? A BNCC para a alfabetização.** 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Orgs.) **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, I. C.; SILVA, B. da; GAIO, R. C. Cuidar da vida da criança na escola: tempo e espaço para o brincar e para o movimento. In: BENTO, J. O. (org.). **Cuidar da casa comum: da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidades e responsabilidades do esporte e da educação física.** Belo Horizonte: Casa da Educação Física, v. 2, 2018.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** São Paulo: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 22, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jan. 2023.

MARTINS, M. N. F.; CARVALHO, M. V. C. Educação Infantil e alfabetização o debate sobre o lugar da atividade de brincar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572064945029/html/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MASSUCATO, J. C.; AZEVEDO, H. H. O de. Identidade da educação infantil e de seus professores: perspectivas de reconstrução. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 17, n. 2, p. 151-161, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/1004>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MATOS, P. C. G. V. **Coordenador Pedagógico da educação infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades.** 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MIRANDA, M. C. Temas do Desenvolvimento Infantil (10 Temas). **Projeto primeira infância**, 2015. Disponível em: <http://www.projetoprimeirainfancia.com.br/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de Pesquisa – Iniciação.** Líber Livro, 2006.

MOURA, V. F. S.; LIMA, C.; PEDRA, M. F. P. A.; SANTOS, A. M. X. A importância da formação continuada para uma atuação docente reflexiva: o processo formativo e o desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino

fundamental básico. **Jornal da Educação**, Joinville, 2011. Disponível em: [NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. \*\*Psicologia da aprendizagem\*\*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.](https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-formacao-continuada-para-uma-atuacao-docente-reflexiva-o-processo-formativo-e-o-desenvolvimento-profissional-de-professores-das-series-iniciais-do-ensino-fundamental-basico/71685#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20emerge%20ent%C3%A3o,na%20atua%C3%A7%C3%A3o%20da%20pr%C3%A1tica%20docente. Acesso em: 06 jun. 2022.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **educação infantil**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PÁDUA, G. L. D. de. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, 2009. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4627078/mod\\_resource/content/1/Artigo\\_A%20epistemologia%20gen%C3%A9tica%20de%20Jean%20Piaget.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4627078/mod_resource/content/1/Artigo_A%20epistemologia%20gen%C3%A9tica%20de%20Jean%20Piaget.pdf). Acesso em: 04 jun. 2022.

PALANGANA, I. C. A Relevância do Social numa Perspectiva Interacionista. In: PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. São Paulo: Plexus, 1994. p. 133-169.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: v. 1, p. 101-148, 2016. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/120/Proposta\\_Periodiza%C3%A7%C3%A3o.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/120/Proposta_Periodiza%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 04 jun. 2022.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: A perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de Professores**: Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010.

PAULA, J. C. M.; AKAMINE, A. A.; AZEVEDO, H. H. O. de. Identidade e profissionalidade na formação inicial de professores de educação infantil. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 18, n. 3, p. 807-827, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2854>. Acesso em: 06 jun. 2022.

PINHO, P. de S.; FREITAS, A. M. C.; CARDOSO, M. de C. B.; SILVA, J. S. da; REIS, L. F.; MUNIZ, C. F. D.; ARAÚJO, T. M. de. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**, v. 19, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PIRES, C. M. C. **Educação Matemática: conversas com professores dos anos iniciais**. São Paulo: Zé-Zapt Editora, 2012.

PRADO, G. do V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. F. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 11, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24216>. Acesso em: 06 jun. 2022.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, p. 45-60, 2005. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf\\_memoriais13.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf). Acesso em: 06 jun. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 25ª edição, 2014.

SACCHI, A. L.; METZNER, A. C. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, p. 96-110, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3q5xPxKqTTRfvDwG6ZCBQKy/?lang=pt#:~:text=Ap%C3%B3s%20a%20realiza%C3%A7%C3%A3o%20deste%20estudo,a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20integral%20dos%20alunos>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SACCOMANI, M. C. S. **A Importância da Educação pré-Escolar para o Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**. 2018. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2018.

SAFADI, M. A. The intriguing features of COVID-19 in children and its impact on the pandemic. **Jornal de Pediatria [online]**. v. 96, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/R68f5rLHYzT7TcKHFYVFZGq/?lang=en#>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SANTI MARIA, T. L. C. **Desenvolvimento psicomotor de alunos na educação infantil**. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SIFUENTES, T. R.; DESSEN, M. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]**. 2007, v. 23, n. 4, p. 379-385. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/QCtKJsmxWhK8KF8xt3HVpVd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2022.

SILVA, S. de R. e. **As brincadeiras e as noções espaciais na educação infantil**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44, 2009.

SIMAS, V. F.; PRADO, G. do V. T. Narrativas de uma professora de bebês: a busca por réplicas das infâncias em tempos pandêmicos. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso [online]**., v. 16, n. 04, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/kf3R5vpssvNmgKtR4GnQ7tR/?lang=pt#>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SOMMERHALDER, A.; POTT, E. T. B.; ROCCA, C. L. A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes. **Educação e Pesquisa [online]**., v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Z7WPxPnKhFT93spLGMxV6tB/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SOUZA, K. R. de; SANTOS, G. B. dos; RODRIGUES, A. M. dos S.; FELIX, E. G.; GOMES, L. Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]**., v. 26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BRBSP9kR9Xr4jK7T68Ry6zw/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

TAVEIRA, R. A.; AZEVEDO, H. H. O. de. A formação inicial de professores da educação infantil e de educação física: a articulação pedagógica entre ambas as áreas. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 5, n. 3, p. 53-64, 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/2786>. Acesso em: 06 jun. 2022.

TAVEIRA, R. A. **O movimento na educação infantil: concepções de pedagogos e professores de educação física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações**. 102 f. 2015. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), 2015.

BORDIGNON, L. H. C.; TREVISOL, M. T. C. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5389>. Acesso em: 14 jan. 2023.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. de F.; ALMEIDA, S. H. V. de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicol. educ. [online]**. 2009, n. 29, p. 27-55. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003). Acesso em: 20 maio 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas de psicología general**. Madrid: Machado Libros, Obras Escogidas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Sete aulas sobre LS**. Vigotsky sobre os fundamentos da pedagogia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1996.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

ZIMMERMANN, P.; CURTIS, N. Infecções por coronavírus em crianças, incluindo COVID-19: uma visão geral da epidemiologia, características clínicas, diagnóstico, tratamento e opções de prevenção em crianças. **The Pediatric infectious disease journal**, v. 39, n. 5, pág. 355, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7158880/>. Acesso em: 06 jun. 2022.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO QUESTIONÁRIO.

Você está sendo convidado (a) a responder um questionário de 7 perguntas, que fazem parte da primeira etapa da pesquisa intitulada “**PRÁTICAS DOCENTES COM MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA**” de responsabilidade do pesquisador Paulo Cesar Cadima Junior, do Curso de Mestrado em Educação, com o objetivo de investigar práticas docentes com movimento corporal realizadas na educação infantil durante o período de pandemia.

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário e se dará a partir das respostas fornecidas por meio do questionário on-line.

A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, você tem a liberdade de desistir da colaboração quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não lhe trará prejuízos de qualquer ordem.

Ao responder este questionário você poderá, posteriormente, ser convidado para conceder uma entrevista de até 1 hora de duração, que acontecerá em ambiente virtual (remota), sobre o tema “**PRÁTICAS DOCENTES COM MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA**”.

Há riscos mínimos relacionados à quebra de sigilo de dados por meio de ataques Cibernéticos, o que pode resultar em roubo e divulgação ilegal dos dados coletados. Caso isso ocorra, buscaremos as formas legais de denúncia, realizando um boletim de ocorrência nas agências competentes para tal: Polícia Civil (<http://www.ssp.sp.gov.br/nbo/>).

E os seus benefícios envolvem as possibilidades de reflexão e melhoria do trabalho pedagógico, assim como o estímulo na busca por aprimoramento profissional. Além disso, caberá ao pesquisador manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos. Após este período, os dados serão descartados.

O termo foi redigido em duas vias idênticas, sendo uma via para o participante e a outra para o pesquisador devidamente assinados em ambiente virtual (remota)

Este termo também está disponível para baixar, caso seja necessário sanar alguma dúvida sobre o processo de pesquisa.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo “**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos**” da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Campus I – prédio A02 – térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00”;

**que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.**

Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável **Paulo Cesar Cadima Junior**, telefone de contato (19) 99291-4031, e-mail: jrcadima@hotmail.com

Li e estou ciente sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizo a utilização dos dados para os fins de desenvolvimento da pesquisa. Também, estou ciente de que poderei fazer o download de uma via deste documento.

Atenciosamente,



---

Paulo Cesar Cadima Junior

## APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ENTREVISTA.

Declaro que estou sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulada **“PRÁTICAS DOCENTES COM MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA”** de responsabilidade do pesquisador Paulo Cesar Cadima Junior, do Curso de Mestrado em Educação, com o objetivo de investigar práticas docentes com movimento corporal realizadas na educação infantil durante o período de pandemia. A amostra será composta por 8 participantes.

O meu envolvimento nesse estudo é voluntário e se dará a partir de entrevistas semiestruturadas, que serão realizadas em ambiente virtual (remota) por meio de videogravação, com duração de até 1 hora. É garantido que os meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

A minha participação nesta pesquisa não me trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se eu desejar, a minha exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos. Caso eu demonstre algum desconforto, trataremos dos motivos que o causaram e avaliaremos a possibilidade de interromper a realização da minha entrevista a qualquer momento, verificando a possibilidade de retomá-la em momento posterior. Tenho a liberdade de desistir da colaboração desta pesquisa quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem.

Fui informado de que há riscos mínimos relacionados à quebra de sigilo de meus dados por meio de ataques Cibernéticos, o que pode resultar em roubo e divulgação ilegal dos dados coletados. Caso isso ocorra, buscaremos as formas legais de denúncia, realizando um boletim de ocorrência nas agências competentes para tal: Polícia Civil (<http://www.ssp.sp.gov.br/nbo/>).

Os meus benefícios envolvem as possibilidades de reflexão e melhoria do trabalho pedagógico, assim como o estímulo na busca por aprimoramento profissional. Além disso, caberá ao pesquisador manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos. Após este período, os dados serão descartados.

O termo foi redigido em duas vias idênticas, sendo que uma via será disponibilizada para mim e a outra para o pesquisador, em ambiente virtual (remota).

Este termo também está disponível para eu baixar, caso seja necessário sanar alguma dúvida sobre o processo de pesquisa.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo **“Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos”** da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Campus I – prédio A02 – térreo – Parque

Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00”;  
**que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.**

Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável **Paulo Cesar Cadima Junior**, telefone de contato (19) 99291-4031, e-mail: jrcadima@hotmail.com

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine abaixo.

Li e estou ciente sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizo a utilização dos dados para os fins de desenvolvimento da pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Atenciosamente,



---

Paulo Cesar Cadima Junior

**APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO ON-LINE – VIA GOOGLE FORMS.**

1. E-mail:
2. Formação:
3. Quanto tempo atua na educação infantil?
4. Até 3 anos ( ) 5 anos ( ) 10 anos ( )
5. Você atua em: escola particular ( ) escola pública ( )
6. Realizou alguma especialização? ( ) SIM ( ) NÃO
7. Se a resposta anterior for sim, qual curso realizou?

**Link do questionário:**

<https://forms.gle/QUVXjyMa1SShFkj9>

**APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA.**

1. Como as atividades de movimento corporal foram planejadas pelos professores na situação de ensino remoto? Quais critérios?
2. Qual (is) atividade (s) você considera que teve/tiveram melhor receptividade pelas crianças? Por quê?
3. Quais atividades de movimento corporal você considera que mais favoreceram o desenvolvimento das crianças nessa situação de ensino remoto? Por quê?
4. Qual forma de comunicação com os responsáveis dos alunos foi adotada pela escola?
5. Houve participação dos responsáveis junto às crianças? De que forma?
6. Qual (ais) o (s) maior (es) desafio (s) por você enfrentado (s) para trabalhar o movimento corporal por meio de ensino remoto?

## APÊNDICE 5 – QUADROS COM OS PRÉ-INDICADORES E INDICADORES

Indicador: Participação dos pais

(continua)

Participantes	Pré-indicadores	Indicador
1. Mariana	[...] mas também não tivemos um <b>retorno dos pais</b> .	<b>Participação dos pais</b>
	[...] das atividades que teve <b>mais retorno</b> foi quando a gente pediu para os pais fazer massagem neles. Estimulando... falando sobre o pé, falando sobre a mão, falando sobre as pernas. A gente pegou, fez com a boneca os movimentos... Então, <b>essa foi uma das que deu mais resultado</b> .	
	[...] nessa atividade que foi enviada para casa que era da massagem, <b>eles participaram</b> , é... algumas atividades de música... quando tinha material, alguma coisa assim, <b>eles participam</b> . Dos pequenos mais, dos maiores menos. <b>Quanto menor a criança, acho que mais participação</b> .	
	Às vezes vinha uma foto... Mas os que sempre foram <b>participativos</b> , vinham os vídeos.	
	A gente mais ou menos sabia quem ia fazer ou não, até pelas agendas, não é? <b>O pai que olha agenda é o pai que vai fazer</b> .	
	E aí adaptava o máximo possível <b>pra aquele pai que nem olha a agenda</b> poder aplicar pra gente ter algum retorno dessa criança.	
2. Gabriela	[...] a gente deixava em aberto e <b>as famílias iam dando retorno</b> . Vou te dizer uma coisa: <b>não era 100%</b> .	<b>Participação dos pais</b>
	[...] você percebia que <b>a família estava ali</b> , porque a criança não estava sozinha. Então, tinha <b>uma família que era muito pontual</b> , muito! Em todas as atividades. Uma só que a gente percebeu que, assim, as outras eram mais esporádicas	
	[...] considerava um <b>retorno</b> quando as famílias iam buscar a cesta, porque eles falavam daquilo que a gente tinha feito.	
3. Renata	às vezes o <b>pai está trabalhando e está fazendo atividade junto</b> ou paralelamente.	<b>Participação dos pais</b>
	<b>Os pais participaram...</b> a gente fez quadrilha... a gente fez uma culinária de festa junina, então foi bem divertido.	
	Eles foram <b>super participativos</b> , superabertos, foram pouquíssimas as famílias que ficaram de fora do movimento.	
	Mas eles <b>conseguiram abraçar bem a ideia</b> por mais trabalhoso que tenha sido para eles também.	

## Indicador: Participação dos pais

(continua)

4. Camila	[...] não era algo que os <b>pais precisavam fazer todos os dias</b> ou uma vez na semana. Eu não lembro, exatamente, mas acho que era uma atividade a cada 15 dias.
	[...] da escola inteira, de 150 crianças, apenas um pai lá, <b>uma família que praticamente fazia todas as propostas</b> e enviavam. Especificamente, da minha sala, a gente não teve nenhum retorno.
	[...] eu lembro que a gente teve isso, <b>uma devolutiva só</b> das atividades que nós propusemos, que foi falar sobre dia e noite que foi até eu que propus.
	A gente olhava a proposta que a gente chamava de plano de ação. Eu sempre acompanhava as redes sociais, as devolutivas e <b>a gente não via nenhum tipo de devolutiva.</b>
5. Cris	[...] no retorno, porque no ano de 2021 eles mandavam vídeo. A maioria era vídeo. Aliás, muitos vídeos... e nós observávamos isso: essa falta <b>de quem brincar. Sabe? Às vezes o pai, a mãe, a família, alguém da família brincava junto, mas as crianças não se empolgavam muito brincando com o adulto.</b>
	Festa Junina on-line, que foi <b>um engajamento muito bom.</b>
	Porque como era on-line, imaginei que eles não iam se importar tanto. <b>Todos colocaram a vestimenta.</b> Eu fiquei impressionada.
	Você sabe da realidade, que <b>o retorno das famílias não era suficiente.</b> Ainda mais quando era de movimento [...].
	Tinha de tudo. A <b>maioria que estava lá em frente à tela, estava organizada, com a família presente,</b> alguém da família presente com material.
	Agora, para as crianças teve muita coisa difícil. Por exemplo, essas crianças que <b>a família sequer entrava...</b> Tirou o direito delas de aprender. Por mais que a gente oferecesse, por mais que a escola ligasse, elas não se interessavam...



Indicador: Participação dos pais

(conclusão)

Participantes	Pré-indicadores	Indicador
6. Silvia	[...] eu não consigo dizer com eficiência. Tendo em vista que eles estavam em uma condição de ter família junto e a gente <b>não sabia exatamente até que ponto alguém estava auxiliando ali por trás.</b>	<b>Participação dos pais</b>
	[...] por exemplo, que uma criança estava com uma dificuldade muito grande e era mais tímida, não conseguia falar, <b>algum adulto entrava junto na aula</b> , pedia licença, perguntava e auxiliava a criança.	
	[...] um canal bem aberto e, assim, <b>os pais procuraram bastante a gente...</b> bem preocupados para que a coisa funcionasse.	
	[...] depende muito da criança, não é? No caso, dessa faixa etária de 6 para 7 anos, <b>a maior parte dos pais teve uma participação bem ativa</b> , porque se tratando de alfabetização e isso acabou preocupando bastante as famílias,	
	[...] <b>os pais ficaram realmente muito implicados em ajudar esses filhos</b> a se desenvolverem	
	[...] ainda que em alguns momentos fizessem mediações que a gente até percebia que, talvez, não fossem mais adequadas, <b>eles estavam bem interessados em ajudar [...].</b>	

Indicador: Comunicação com os pais

(continua)

Participantes	Pré-indicadores	Indicadores
1. Mariana	Aí <b>a gente montou um canal do YouTube</b> , a gente fazia a música com dança explicando o que que era pra fazer.	Comunicação com os pais
	<b>Pelo Whats.</b> [...] Era mais fácil a gente <b>fazer pelo whats e depois a gente montou o canal do YouTube</b> . E aí quando era um vídeo muito longo, alguma coisa um pouco maior, a gente colocava no YouTube.	
	[...] <b>a gente sempre manteve esse contato com as famílias</b> , principalmente por vídeo, para que as crianças não perdessem a nossa imagem.	
2. Gabriela	Pelo retorno, porque assim, nós também fazíamos <b>a entrega da cesta de alimento</b> , e a gente também <b>tinha retorno das famílias neste momento</b> .	
	[...] <b>nós temos um Facebook chamado Creche em Fio</b> . Você vai ver que lá tem bastante proposta do que a gente... porque a gente tinha o disparo, também, <b>no Facebook, nos grupos de Whats</b>	
	[...] a gente fazia <b>essa divulgação em todas as mídias</b> que a gente conseguia	
	Nós <b>usamos o whats, nós usamos Face e a linha convencional de telefone</b> . E além do que, <b>presencialmente, nós estávamos na unidade</b> .	
	[...] normalmente <b>as famílias nos localizavam aqui</b> . Sempre tinha alguém de plantão.	
	[...] <b>quando a gente entregava a cesta ou mesmo no chat</b> com as professoras, elas respondiam: "pai, eu gostei da atividade". <b>Elas mandavam uma foto da criança fazendo a atividade ou mesmo quando elas vinham buscar a cesta</b> , elas comentavam: "olha, ele adorou a musiquinha do pato" ou "ele adorou a história que a Prô contou do fantoche".	
3. Renata	[...] como foi, tipo, praticamente do dia para a noite, o que a gente já adotou na hora foi <b>WhatsApp</b> .	
	E a gente usou bastante também o <b>Google Meet e o Classroom</b> .	
	[...] tanto que hoje, pós pandemia, <b>a gente abortou a agenda física, a gente só usa on-line</b> . A gente não usa mais a física.	

## Indicador: Comunicação com os pais

(continua)

Participantes	Pré-indicadores	Indicadores
4. Camila	[...] <b>a gente não tinha acesso a redes sociais para falar com os pais</b> , WhatsApp e tudo mais.	<b>Comunicação com os pais</b>
	[...] <b>não tínhamos um grupo do WhatsApp para poder mandar as propostas para os pais</b> ou para conversar algo mais.	
	<b> Talvez um grupo de WhatsApp ajudaria.</b>	
	[...] uma vez que <b>a gente teve que ir na escola entregar o material das crianças, alguns pais comentaram</b> , poucos, mas comentaram sobre essa contação de história, que foi bacana	
	[...] mas <b>só a gestão tinha acesso. Só a gestão postava</b> . E, claro, se eu sou membro lá e algum pai colocava alguma coisa, eu tinha liberdade de perguntar, de agradecer, como os professores agradeciam, mas <b>a gente não teve nenhum professor em si, não teve nenhum contato com os pais. Somente no dia da Festa Junina on-line, daqueles que participaram</b> , somente.	
	[...] <b>foi praticamente zero esse contato que a gente teve com as crianças e com as famílias</b> . Porque não era obrigatório uso de ZAP, nem nada. Ficou à critério.	
	A gestão tinha um contato com os pais para enviar os comunicados, mas assim, <b>somente aberto para gestão enviar o comunicado e não aberto para resposta</b> . Só para enviar os comunicados mesmo	
	Não lembro de nenhuma reunião, de ter perguntado se a gente queria fazer grupo de WhatsApp, mas assim, <b>pelo que eu percebi foi a maioria das professoras que preferiram não ter esse contato</b> , também de fazer um grupo de WhatsApp. <b>Algumas escolas e alguns professores da EMEF</b> , que a gente chama aqui, <b>do primeiro ao quinto ano que mandava todo dia atividade para as crianças, mandava vídeo, explicava, porque realmente tinha um cronograma ali mais que precisava da devolutiva</b> . Tem nota, tem prova, essas coisas... é... prova não, mas tinha as notas. Tinha que enviar o caderno respondido. [...] <b>ficou mesmo a critério da gestão e dentro da gestão, à critério de cada professor fazer ou não esse grupo em sala de aula</b> .	
5. Cris	[...] era enviada no <b>WhatsApp Business</b> .	
	Depois, em 2021, nós fizemos aulas síncronas e assíncronas e mudou completamente o sistema. Nós passamos a ter <b>uma plataforma virtual de aprendizagem</b> .	
	Em <b>2020 era o WhatsApp Business</b> .	
	Era que tudo feito em grupo, <b>enviávamos para escola e a escola que coordenava isso...</b> que enviava, passava recado, <b>nós não tínhamos contato com a família</b> .	

Indicador: Comunicação com os pais

(conclusão)

Participante s	Pré-indicadores	Indicadores
5. Cris	<b>Já em 2021, o sistema de WhatsApp Business parou e entrou uma plataforma. Nós mesmos que postávamos a atividade que deveria ser feita. Lá mesmo tinha um campo de retorno que nós observávamos:</b> foto, vídeo, texto... o que eles enviavam para a gente.	<b>Comunicação com os pais</b>
	<b>E na aula síncrona também.</b> Durante a aula que a gente dava para as crianças síncrona que era 1 hora... menos um pouquinho, 50 minutos, 2 vezes por semana.	
6. Silvia	Eles tinham um canal direto com a gente <b>via meet mesmo</b> . Quando precisavam, mandavam dúvidas, conversavam e tudo mais e no momento da aula.	
	<b>A gente não fez o grupo de whatsapp</b> na hora.	
	[...] foi tudo <b>via a plataforma</b> mesmo.	

Indicador: Condições das famílias

(continua)

Participantes	Pré-indicadores	Indicadores
2. Gabriela	[...] <b>a família não tem essa formação pedagógica.</b> Às vezes nós temos <b>muitas famílias aqui que não são nem alfabetizadas.</b>	<b>Condições das famílias</b>
	[...] a gente sabia que às vezes <b>aquela família não tinha isso em casa</b> e ela ia ter que, por exemplo: não trabalhamos receitas para fazer massinha, que é umas coisas que a gente faz aqui. Por quê? Porque <b>a gente sabia que isso ia impactar financeiramente na família.</b>	
	Porque aqui temos <b>uma comunidade que vive em uma ocupação.</b> As casas são de madeira, eles não têm saneamento... muitos deles não têm essa questão, ou se têm, são aqueles famosos gatos.	
1. Mariana	[...] muita gente não tem acesso a... não tinha, não é? Agora já tá um pouco melhor. Não tinha <b>acesso ao wi-fi.</b> Era os créditos do celular.	

## Indicador: Condições das famílias

(continua)

Participantes	Pré-indicadores	Indicadores
2. Gabriela	[...] o nosso objetivo era uma atividade que eles pudessem realizar em casa e que <b>não precisassem de um material concreto</b> , tipo caderno, lápis... então assim, <b>eram coisas bem simples</b> .	<b>Condições das famílias</b>
	Nós usamos a questão dos <b>materiais da natureza</b> . Que eles pudessem fazer atividades com aqueles materiais.	
	Acabamos incentivando a família a <b>usar tampinhas de garrafa, potes plásticos, pedras, a própria terra...</b> então, a família acabou também aprendendo junto.	
	A gente tinha a preocupação de imaginar <b>o que existia naquela residência que poderia favorecer</b> , então a gente dificilmente usava materiais estruturados se é que você me entende.	
	Então a gente explicava que <b>dava para riscar com pedra [...]</b>	
	[...] algumas famílias tinham a questão do fundamental e que, às vezes, tinha aquele filho que tinha que <b>assistir aula naquele celular e que era o único meio que elas tinham para acessar [...]</b>	
	[...] vou te dizer que <b>o grande complicador foi realmente a questão do celular</b> , porque o celular é usado para outras coisas e a gente sabe também que, às vezes, as famílias não conseguem baixar muitas coisas no celular porque trava.	
	Vou te falar, por exemplo: a gente coloca <b>aqui nas salas alguns varais... varal mesmo</b> . Trabalhar com <b>essa questão de colocar roupa no varal e isso deu para fazer lá em casa</b> , porque todo mundo tem um varal em casa, entendeu?	
	Agora, por exemplo, se a gente fosse fazer uma atividade com uma bola diferenciada... <b>uma bola de Pilates... que a gente faz, não dá para fazer...</b>	
Agora o que <b>a gente tem aqui de túnel, de cordas, de bolas, a gente não consegue pedir para família</b> .		

## Indicador: Condições das famílias

(conclusão)

Participantes	Pré-indicadores	Indicadores
3. Renata	[...] foi <b>implantado um computador em cada sala</b> . Então, foi uma facilidade o computador, o projetor, a caixa de som... <b>tudo isso facilitou a nossa prática no dia a dia</b> , e acho que é uma coisa que não volta nunca mais atrás, não? Acho que é daqui... é ainda mais, mais tecnologia e mais tecnologia.	<b>Condições das famílias</b>
4. Camila	[...] acho que fazer uma <b>atividade significativa, porém, fácil de ser realizada e sem muitos recursos...</b> somente uma brincadeira ou com uma música.	
5. Cris	Olha, havia sim. Havia <b>disponibilidade de recursos da família</b> .	
	[...] como aqui nós temos uma base piagetiana muito forte, que orienta a educação municipal, tudo é no concreto. Então, o que que era nossa dificuldade no planejamento das atividades? A família tem? Então, tudo nós tentamos adaptar para o que a família tem, por exemplo, nós temos uma atividade de bolinha no cesto. Aí, para enviar para a família, a gente tinha que ter o cuidado de: <b>se você não tem uma bolinha, improvise. Tudo muito explicado, com bolinha de papel, com bolinha de meia</b> . Essa era uma preocupação grande: do que a família tinha. Da orientação à família. Então vinha tudo muito especificado.	
6. Silvia	<b>Na pandemia a gente estava um pouco sem esses recursos</b> . nós tentamos fazer algumas atividades que não fossem tão folha e mesa, mas foi um pouco difícil fugir disso,	
	[...] eles continuavam, iam me chamando e eu ia fazendo <b>mediações individuais na sala de aula virtual</b> .	
	Primeiro, eu acho que é o espaço adequado. Espaço e <b>equipamento</b> . Porque todo mundo foi pego de surpresa, não é? E ninguém tinha em casa um lugar voltado para esse trabalho, até computadores e câmeras adequadas.	
	[...] às vezes o som estava péssimo para algumas crianças e eu não tinha essa percepção com clareza, porque eu não estava acessando todos eles ali ao vivo... se eu tivesse, por exemplo, <b>uma câmera, um microfone, um é o violão ligado... o equipamento fez falta para a gente ampliar um pouco esse trabalho</b> .	

## Indicador: Atividades com o corpo

(continua)

Participantes	Pré-indicadores	Indicadores
1. Mariana	[...] quando vinha os videozinhos das musiquinhas, eles já conseguiam acompanhar, <b>batiam palma</b> [...].	<b>Atividades com o corpo</b>
	[...] <b>bater palma, bater o pé</b> , acompanhar o que fala a musiquinha.	
2. Gabriela	Então, ahhh... <b>dá para rolar? Dá, dá para rolar. Dá para pular? Dá para pular. Dá para montar circuito de passar por debaixo da mesa, da cadeira, pulando no sofá?</b> Dá. Dá para propor isso.	
	[...] foram várias atividades... assim, <b>de dança que dava para fazer em casa</b> : dança do ridículo, que dava para fazer com a criança em casa e a gente fazia enquanto equipe.	
3. Renata	Na onde escola eu trabalho as crianças têm <b>duas aulas por semana totalmente voltadas para o corpo e o movimento</b> : uma é a <b>dança</b> e a outra que a gente chama de <b>funcional kids</b> , em que <b>o professor trabalha a motricidade de uma maneira mais focada</b> .	
	A gente fez <b>atividade com dança</b> .	
	[...] fazer <b>outras exigências com o corpo</b> , por exemplo: " <b>vamos pular de um pé só, vamos fazer uma careta, dar um salto ou vários saltos</b> ."	
4. Camila	As atividades eram mais atividades manuais. <b>Não tinham muitas atividades corporais</b> , a não ser, por exemplo, quando teve a semana dos povos indígenas.	
	<b>Outras propostas eram mais manuais</b> , como fazer o cuscuz lá com a família.	
	Essas <b>atividades de corpo e movimento realmente teve pouco</b> e até as propostas das outras professoras não teve muito isso.	
	[...] <b>nada relacionada à movimentação, ao corpo</b> , nada.	
	E agora que a gente passou por todo esse período e a gente viu como isso é importante esse movimento, ainda mais na pandemia, com certeza não só eu, mas outros professores pensariam melhor em outras propostas em que as crianças, realmente, pudessem se movimentar. Então não teve essa questão de trabalhar com a lateralidade, com o movimento.	
5. Cris	[...] a questão de movimento corporal era mais, assim, nas brincadeiras de roda, de canção popular, não era direcionada. O desenvolvimento físico em si vinha como segundo plano.	
	durante o ano letivo nós percebemos que tinha pouca coisa envolvendo o movimento.	

## Indicador: Atividades com o corpo

(conclusão)

Participantes	Pré-indicadores	Indicadores
5. Cris	[...] uma das coisas que era justificado na época, a questão de que muita atividade de movimento nessa faixa etária depende de interação. profissional que estava fazendo atividades específicas para isso uma vez por semana, e enviando, também deixa o professor regular de sala mais confortável e acaba passando.	Atividades com o corpo
	[...] uma atividade chamada “meu corpo em movimento”, que era uma brincadeira do espelho...	
	“meu corpo em movimento”, que era aquela brincadeira do espelho, mas aí eu coloquei em 4 fases que ia graduando o desafio	
	não sei te dizer, porque assim, por um vídeo é muito difícil. Por exemplo, deixa eu ver uma aqui que a gente deu. Essa <b>bola no balde</b> mesmo, que eu te falei, que é <b>arremesso</b> . Depois a gente não retomou... a gente não deu outra atividade de arremesso para eu poder observar: “olha como que essa atividade ajudou, que ele saiu daqui, avançou e teve uma melhora”. Eu sei lá, <b>no tônus muscular, no alvo, no cálculo de força, de espaço. Não teve como, porque não houve repetição e nem atividade, que exigisse as mesmas habilidades motoras.</b>	
	Até mesmo porque <b>a pandemia limitou o movimento</b> . Limitou demais o movimento, mesmo nas famílias, na casa, não é? <b>E eu percebi muita, muita dificuldade no retorno... em movimentos simples.</b>	
6. Silvia	A gente não conseguiu trazer muito essa atividade corporal.	
	o trabalho de corpo... eu cantava algumas músicas, às vezes, por exemplo, e eles dançavam junto	
	Durante a pandemia, a gente acabou, no meu ponto de vista, ficando mais parado: nessa posição de mesa, cadeira, sentado [...].	
	[...] nós não tivemos uma preocupação muito grande dentro do nosso planejamento pedagógico voltado para o corpo, porque de certa forma a educação física cuida mais disso, não é? Não estou nem dizendo que está certo, é só uma realidade mesmo.	



## Indicador: Espaço físico

Participantes	Pré-indicadores	Indicadores
1. Mariana	[...] onde eu moro e no CEI que eu moro, é uma <b>área rural</b> .	<b>Espaço físico</b>
2. Gabriela	Como a gente não sabia, porque a gente aqui na escola acaba trabalhando com essa questão de circuito. Nós fizemos algumas atividades de circuito, explicando, <b>essa questão de pular no sofá... passar por baixo da mesa</b> .	
	Também a <b>preocupação com o espaço</b> , porque às vezes a família... aqui nós <b>temos diversas invasões</b> . Então a família, às vezes, ela só <b>tem aquele cômodo</b> , né? Então era uma preocupação que a gente levava constantemente e o retorno dos vídeos das famílias favoreciam, também, que <b>a gente observar o espaço</b> .	
	Acho que o maior desafio que a gente tem é: <b>pensar que espaço é esse</b> que a criança tem para desenvolver esse movimento?	
3. Renata	[...] o que eu mais levava em consideração era o <b>espaço</b> , porque muitas crianças vivem em <b>apartamento</b> .	
	Eu procurava sempre fazer uma atividade que fosse possível realizá-la em um <b>espaço pequeno</b> .	
	O pai em home office... não pode fazer barulho, não pode correr, não pode brincar. Quem mora em <b>apartamento</b> pior ainda.	
5. Cris	[...] outra coisa é a <b>questão espacial</b> . Essa retenção que as crianças tiveram dos espaços mesmo, do <b>espaço físico</b> .	
	[...] a gente também percebe isso na escola: <b>faltou esse espaço</b> para eles desenvolverem as atividades de movimento.	
6. Silvia	[...] porque quando a gente está na escola, a gente vai ao <b>parque</b> , sai para fazer uma brincadeira no <b>quintal</b> , faz um jogo...	
	Primeiro, eu acho que é o <b>espaço adequado</b> [...] Porque todo mundo foi pêgo de surpresa, não é? E ninguém tinha em casa <b>um lugar</b> voltado para esse trabalho.	
	E aí o <b>espaço da casa</b> ... eu <b>moro em um lugar</b> , por exemplo, que eu não tenho grandes recursos mesmo de <b>espaço</b> , ele é pequeno, tem luz que interfere e em alguns lugares não dá para usar.	

## Indicador: Atividades que deixavam as crianças motivadas

Participantes	Pré-indicadores	Indicadores
1. Mariana	A gente pegou, fez com a boneca os movimentos... Então, essa foi uma das que deu mais resultado. E <b>a gente percebeu que as crianças estavam mais receptivas nessa também</b> , e eu acho que pelo contato mesmo [...].	<b>Atividades que deixavam as crianças motivadas</b>
	[...] quando tinha esse contato mãe e filho, pai e filho, as atividades fluíam melhor. <b>A criança recebia melhor essa intenção</b> , não é?	
2. Gabriela	[...] as famílias diziam que <b>eles gostavam muito das questões que envolviam a música, que envolviam a questão do teatro [...]</b> .	
	E essa brincadeira, às vezes, envolvia a construção de um brinquedo. <b>Então as famílias falavam que... como a gente variava... que eles gostavam das três vertentes.</b>	
3. Renata	A dança. Eu acho que a questão da musicalidade da criança é muito mais aceita do que uma atividade mais certinha. Então, <b>atividades relacionadas à dança e à música foram muito mais aceitas</b> . Não só pelas crianças, mas pelas famílias também.	
6. Silvia	Com certeza <b>as atividades que fugiam do convencional</b> .	
	[...] <b>as atividades que fugiam do escrever</b> , do tradicional de uma escola de alfabetização, as atividades que eram <b>mais jogos, coisas mais voltadas para uma proposta mais lúdica</b> , atividades de escrita coletiva, por exemplo, que eram mais orais, atividades de debate, discussão de ideias, de problematização, de experiências, meio científicas. <b>Eram atividades que colocavam as crianças em um lugar de maior interesse, maior curiosidade e maior participação.</b>	
	[...] <b>atividades que eram mais focadas em uma ideia de investigar</b> , que a gente apresentava uma situação problema que não necessariamente estava vinculado à matemática, poderia ser uma situação problema qualquer... de qualquer conteúdo. A gente apresentava uma situação problema e começava um processo de investigação que, inicialmente, acontecia muito por meio das discussões orais, um levantamento do que eles já sabem ou de suposições do que poderia ser... como a gente poderia resolver aquela situação. E aí começava a investigar e a refletir sobre isso... pensar... alguém lembrava de uma música que conhecia, alguém lembrava que tinha visto alguma coisa em um filme ou que tinha visto alguma coisa em uma história. <b>Essas eram atividades que eu acho que tinham um grande potencial de chegada nas crianças, ainda que a gente estivesse virtualmente.</b>	

## Indicador: Atividades que auxiliaram no desenvolvimento

Participantes	Pré-indicadores	Indicadores
1. Mariana	Essas <b>atividades que tinham mais contato pessoal da mãe ou do pai com a criança, eles tinham um desenvolvimento melhor</b> dessa atividade do que simples... que nem quando a gente mandava uma música e pedia que fosse feito bater colher, alguma coisa assim, que eles estavam fazendo porque estava sendo registrado.	<b>Atividades que auxiliaram no desenvolvimento</b>
	Porque o corpo, ele... <b>nas atividades de corpo e movimento você vai desenvolver toda a criança. Raciocínio, é... fala, é... afetividade.</b> Tudo que você... tudo que o ser humano tende a desenvolver, você consegue fazendo as atividades de corpo e movimento.	
2. Gabriela	A gente não tem... <b>na educação infantil não existe uma avaliação do desenvolvimento das crianças.</b> O que a gente percebeu e eu vou te falar porque a gente retornou agora e a gente tá com esse atendimento. <b>A gente percebeu que agora estamos, realmente, retomando a rotina da creche. Teve um impacto? Teve. Você pode escrever na sua pesquisa, porque teve MEEESMO</b> [ênfasis na palavra "mesmo"]. Isso é nítido. Não foi só na Educação Infantil... foi nos adultos... foi geral.	
3. Renata	[...] <b>fazer outras exigências com o corpo</b> , por exemplo: "vamos pular de um pé só, vamos fazer uma careta, dar um salto ou vários saltos. Então, <b>acho</b> que essa foi a mais impactante... <b>acho que foi a que mais ajudou no desenvolvimento de alguma maneira.</b>	

## Indicador: Desafios

(continua)

Participantes	Pré-indicadores	Indicador
1. Mariana	[...] a nossa <b>maior dificuldade foi ter o contato com os pais</b> e que fosse dada continuidade no que a gente já tinha começado.	<b>Desafios enfrentados</b>
	[...] <b>foi bem difícil</b> , porque o município queria que a gente fizesse apostila.	
	Porque que nem a gente sempre pensava no começo: "é muito fácil para quem tá em sala e tem algum... tem o conhecimento do que tá fazendo, aplicar a atividade e colocar dentro do planejamento e colocar dentro da BNCC. Mas aí a gente começou a pensar em <b>como o pai ia realizar aquilo e qual era a forma que ele ia realizar aquilo</b> , então pra nós ficava mais complicado, ainda, colocar no pai a responsabilidade de cumprir o planejamento, então a gente foi deixando.	
	Porque teve muito pai: "ah, <b>isso eu não vou fazer porque isso aí não é aula</b> . Isso aí não é não é atividade..."	
	Eles acham, ainda, que você está na... <b>na creche ou no CEI pra fazer atividade no papel e sair lendo e escrevendo</b> .	
	<b>É complicado às vezes, sabe?</b> Você explicar que a música, que uma coreografiazinha de bater mão, bater palma, é um ensinamento, é para o desenvolvimento, porque <b>tem muita gente que ainda tem esse tradicional na cabeça</b> , que a criança tem que ficar rasgando, ela tem que ficar colando, ela tem que desenhar, tem que escrever.	
	A <b>maior dificuldade era explicar como que era para ser feito</b> , era explicar o meu objetivo e como que eu queria que fosse realizar, porque pra mim é muito fácil olhar ali e fazer. Agora ter que explicar pra aquela pessoa como que era pra fazer, se não deu certo da primeira vez tem que tentar de novo e tentando até conseguir.	
2. Gabriela	A gente tinha grupos de sala e eles faziam as atividades tanto síncrona quanto assíncrona. Então eles entravam em contato. Às vezes faziam um combinado com as famílias de acessar, mas <b>não eram todas as famílias que conseguiam acessar</b> .	
	[...] eu vou te falar sinceramente: <b>a gente tinha algumas questões</b> , assim, de professores que tinham <b>projetos que iam desenvolver em sala de aula e aqueles projetos ficaram todos perdidos</b> , porque não era viável fazer em casa.	
	A gente tinha a preocupação de imaginar <b>o que existia naquela residência que poderia favorecer</b> [...].	
	A prefeitura <b>disponibilizou o chip, mas só para as crianças maiores</b> . Não foi, assim, instantâneo. Demorou um tempinho, mas só para os maiores. <b>O berçário e os anos iniciais não receberam</b> .	
	É... esse desenvolvimento ficou aquém? Eu não posso dizer que sim, nem que não, mas eu acho que <b>esse espaço educacional que alguns tem na creche é muito rico</b> e, querendo ou não, <b>os profissionais que trabalham na creche são formados, eles têm uma formação</b> , têm uma instrução. E isso faz uma diferença. Parece que não, mas faz.	

## Indicador: Desafios

(continua)

3. Renata	<p>A proposta que a escola fez durante a pandemia foi um encontro ao vivo por semana. Isso por eles serem pequenos e para os pais conseguirem dar conta. <b>Seria muito mais fácil as aulas gravadas, que eles pudessem acessar a qualquer momento em uma brechinha do dia</b>, por exemplo, se fosse a noite facilitaria pra eles, não é?</p> <p><b>O planejamento.</b> Porque como eu te falei a gente trabalha com sistema apostilado. Então, tipo, querendo ou não o planejamento, vem meio que pronto. Então são poucas adaptações que precisam ser feitas. E <b>nos anos de pandemia foi mais complicado... as adaptações foram praticamente inteiras</b>, não é?</p> <p>[...] como é que vou planejar isso de uma maneira que a criança vai se beneficiar com o que vai acontecer e que a família consiga entender a proposta? E faça a proposta do jeito que eu gostaria, ou do jeito que a criança aprenderia. Então <b>o maior desafio acho que foi o planejamento.</b></p>	
4. Camila	<p><b>E a gente sabendo da dificuldade que é, às vezes, para os pais estarem em casa com mais de uma criança ou fazendo um trabalho remoto</b>, então, a gente tentou fazer as atividades o mais fácil possível para os pais.</p> <p>O desafio é você, realmente, <b>conseguir com a sua proposta fazer com que os pais vissem isso como algo... a família visse isso como algo importante</b>. Então, acho que fazer uma atividade significativa, porém, fácil de ser realizada</p> <p>[...] <b>o maior desafio é você tentar pensar na realidade da maioria das famílias</b>, conhecendo os seus alunos, o perfil da comunidade e tentar planejar de acordo que, realmente, eles fizessem.</p> <p><b>O maior desafio seria isso: unir tudo, o agradável com o prático.</b></p>	Desafios enfrentados
5. Cris	<p>E aí não tinha... voltou na <b>questão da interação que eu te falei, não tinha com quem dançar</b>. Sabe? Eram poucos... uns 2 ou 3 que tinham irmão. E aí a mãe entrou e dançou junto.</p> <p><b>O movimento livre, pela família, é visto como o quê? Não está dando aula.</b> O meu filho faz o que quer. Ainda falta... aí é um erro da escola mesmo, de explicar para a família de que é importante o movimento livre, da mesma forma que o brincar livre, a imaginação livre. E nós ficamos muito receosos de trabalhar isso. Nós tivemos, assim, a população aqui... <b>a educação aqui é muito conceituada, então eles ficaram muito, sabe? A vigilância foi muito grande e nós ficamos, assim, receosos de trabalhar é coisas muito livres.</b> Então, ficou muito a desejar essas questões, assim, de a criança ter um pouco mais de liberdade.</p>	

## Indicador: Desafios

(conclusão)

5. Cris	<p>Ainda mais quando era de movimento, que <b>as famílias consideram que... “ah, é brincando”</b>. Ele é visto com uma <b>diferença</b>. Apesar que a tanto tempo <b>a legislação já fala que a Educação infantil não é alfabetização, porém, a família ainda insiste nisso e visa isso</b>, apesar da gente explicar e ter um amparo legal. As práticas do brincar, da ludicidade e do movimento ainda são vistas com mais descaso.</p>	<b>Desafios enfrentados</b>
	<p><b>A família não tem formação para isso</b>. A família não tem tempo, é igual nós. Então, o que que eles faziam, mesmo os que faziam atividade, eles queriam dar o resultado final.</p>	
	<p><b>Um tempo que não estava somente na minha carga horária diária</b>, no meu horário de trabalho e isso foi muito difícil. <b>Isso achei uma das coisas mais difíceis</b>.</p>	
6. Silvia	<p>[...] nós tentamos fazer algumas atividades que não fossem tão folha e mesa, mas foi um pouco difícil fugir disso, <b>tendo em vista que era o suporte da tecnologia via meet</b>.</p> <p>[...] porque nós <b>ficamos um grande tempo virtualmente em um processo que acontece muito próximo da criança</b>. Até a nossa fala, quando a gente quer trabalhar com a parte mais fonética da escrita, a gente se aproxima muito, faz um trabalho muito individualizado na escola e isso foi muito comprometido na alfabetização</p>	

## Indicador: Planejamento

(continua)

Participantes	Pré-indicadores	Indicador
1. Mariana	Aí a gente pensou: Ah, <b>vamos fazer alguma coisa que não seja no papel</b> , pra que... de repente... vamos facilitar... <b>fazer um canal no YouTube</b> , porque YouTube todo mundo acessa, não é?	Planejamento
	Porque antes de dar a pandemia, a gente já tinha essas crianças, então a gente já conhecia o que precisaria ser feito, não é? O trabalho que a gente tem que realizar com essas crianças, principalmente do berçário. Então foi um pouco menos complicado planejar. <b>A gente foi pela faixa etária</b> , buscando o desenvolvimento da faixa etária, pesquisando <b>o que poderia ser feito em casa</b> , que os pais poderiam fazer em casa pela faixa etária mesmo e <b>pela BNCC</b> , não é?	
1. Mariana	<b>Quais eram os objetivos daquela atividade</b> , do desenvolvimento e tentava colocar que... <b>que casasse ali com a BNCC</b> , pra gente poder mandar.	
	<b>Se eu falar para você que a gente fazia um planejamento que funcionava, eu vou mentir.</b> A gente fazia um, porque tem que ter um documento, não é? É obrigatório.	
	A gente achou importante <b>ter esses vídeos da gente fazendo para as crianças nos reconhecerem</b> , né? E ter essa. ligação.	
2. Gabriela	[...] <b>os professores faziam um planejamento.</b> [...] o nosso objetivo era <b>uma atividade que eles pudessem realizar em casa</b> e que não precisassem de um material concreto.	
	<b>A prefeitura tem um currículo</b> e esse currículo vem sendo elaborado. [...] Se eu não me engano é desde 2019 que a gente tem esse material que norteia o trabalho. Para além disso, a gente <b>tem a questão do PPP</b> que é construído anualmente.	
	Eu sei que foi um ano atípico, mas a gente tinha essa questão do PPP, e <b>aí a gente resgatou aquilo que a gente tinha planejado</b> e dentro disso a gente foi fazendo alguns estudos.	
	A gente separou com os professores, porque <b>foi um planejamento inicial e a gente separou nesses três aspectos: música, a história e a brincadeira.</b>	
3. Renata	<b>Como eu vou planejar, porque é diferente a gente fazendo na sala.</b> Planejar para fazer na sala com as crianças e a gente fazer isso a distância. Para um pai que normalmente é leigo ou que a experiência é em outra área totalmente diferente.	

## Indicador: Planejamento

(conclusão)

4. Camila	Nós tínhamos as nossas reuniões semanais, às segundas e às quartas-feiras, e a gente já tinha no nosso planejamento os segmentos que iriam fazer as atividades e as salas. A gente dividia por sala.	Planejamento
	[...] somos nós que montamos. A única coisa é que temos alguns temas geradores, que esse ano é para trabalhar o acolher, brincar, aprender e explorar. E dentro desses temas geradores a gente monta o nosso planejamento.	
5. Cris	Em 2020, nós utilizamos o PET, que era o plano de ensino tutorado do estado de Minas Gerais. Então, nós não tínhamos participação na elaboração.	
	A gente cumpria a carga horária de outra maneira e essas atividades vinham prontas e a gente avaliava essas atividades e fomos percebendo que elas deixavam algumas lacunas.	
	[...] percebendo essas falhas, essas deficiências, é... nós passamos a elaborar na rede municipal atividade complementar [...]. Nesse período aí nós elaborávamos em grupo, mas não tinha um critério específico.	

## Indicador: Desmotivação

Participantes	Pré-indicadores	Indicadores
1. Mariana	A gente mandou muito material para casa, mas <b>não tinha um feedback</b> , sabe? De 12 crianças, 1 ou 2 só faziam, então a gente foi vendo o nosso trabalho se perder, porque tudo que a gente tinha começado e estava alcançando, <b>a gente perdeu muita coisa no desenvolvimento das crianças... era bem triste, assim.</b>	Desmotivação
	[...] <b>no primeiro ano a gente se animou em fazer muita coisa...</b> criar muita coisa diferente, mas a partir do segundo ano, o ano passado, não é? 2021. <b>Aí a gente já foi desanimando</b> , então assim, a gente fazia porque tinha que fazer, tinha que cumprir, não é? A nossa obrigação ali, <b>mas eu não tinha mais ânimo</b> , já não queria... <b>já não tinha mais vontade de buscar coisa diferente.</b>	
	Eu, particularmente, eu pensava assim, ó: se o básico que eu propus as pessoas não se dão ao trabalho de abrir um vídeo de 1 minuto. Aí você pensa, ó: você demorou 2 dias pra juntar, pra pesquisar, pra ver o que seria bom... e junta material, e junta vídeo, e põe TNT verde na escola inteira pra fazer o chroma key, e <b>dá um trabalho pra gente fazer um vídeo de 1 minuto e meio pra pessoa não dar o trabalho de baixar</b> , sabe? <b>Foi bem desanimadora</b> , sim, essa parte.	
4. Camila	Mas na época da pandemia, assim, era bem frustrante para nós, professores. É ver que a gente estava fazendo um trabalho, que a gente estava mandando e que eram propostas bacanas e a gente não tinha nenhum retorno. Então, assim, isso deixava a gente bem frustrado e a gente não via a hora de voltar para o presencial. Não foi uma boa experiência.	