



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

BRUNNA FERNANDA DA ROCHA BARBOSA

"EU GOSTO QUANDO A GENTE VIVE A HISTORINHA BRINCANDO": as
brincadeiras historiadas como estratégia para o trabalho pedagógico da Educação
Física no contexto da Educação Infantil

SÃO LUÍS
2024

BRUNNA FERNANDA DA ROCHA BARBOSA

**"EU GOSTO QUANDO A GENTE VIVE A HISTORINHA BRINCANDO": as
brincadeiras historiadas como estratégia para o trabalho pedagógico da Educação
Física no contexto da Educação Infantil**

Monografia apresentada à Coordenação
do Curso de Licenciatura em Educação
Física da Universidade Federal do
Maranhão como requisito parcial para
obtenção do Título de Licenciada em
Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Mayrhon José
Abrantes Farias.

SÃO LUÍS
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Barbosa, Brunna Fernanda da Rocha.

"EU GOSTO QUANDO A GENTE VIVE A HISTORINHA BRINCANDO" :
as brincadeiras historiadas como estratégia para o
trabalho pedagógico da Educação Física no contexto da
Educação Infantil / Brunna Fernanda da Rocha Barbosa. -
2024.

64 p.

Orientador(a): Mayrhone José Abrantes Farias.
Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Brincadeiras Historiadas. 2. Estágio. 3.
Currículo. 4. Infância. 5. Cotidiano. I. Farias,
Mayrhone José Abrantes. II. Título.

BRUNNA FERNANDA DA ROCHA BARBOSA

"EU GOSTO QUANDO A GENTE VIVE A HISTORINHA BRINCANDO": as
brincadeiras historiadas como estratégia para o trabalho pedagógico da Educação
Física no contexto da Educação Infantil

Monografia apresentada à Coordenação
do Curso de Licenciatura em Educação
Física da Universidade Federal do
Maranhão como requisito para obtenção do
Título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Mayrhon José
Abrantes Farias.

Aprovada em 26 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dra. Patrícia Fortes de Almeida
Universidade Federal do Maranhão (COLUN)

Este trabalho é dedicado àqueles que durante toda a minha vida me incentivaram, oferecendo amor incondicional e todo o apoio necessário, à minha mamãe, à minha avó Maria Esmeralda e ao que me sustenta todos os dias, o meu Deus.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente não poderia deixar de agradecer a Deus, por cuidar de mim em todos os momentos, dos mais difíceis e desafiadores aos mais felizes e marcantes da minha trajetória, pela oportunidade de realizar o sonho de ingressar em uma universidade de qualidade e concluir esta etapa tão importante na minha vida e da minha família. Com certeza sem o Senhor não seria possível e sim, “até aqui me ajudou o Senhor”.

Aos meus familiares, a minha base para todas as coisas, em especial, à minha mamãe, Adiceia, ao meu pai, Bernardo, que sempre me incentivaram e investiram nos meus estudos sem medir esforços, e aos meus irmãos Weverton e Antony, os quais sempre serviram de suporte e incentivo. Às minhas avós, Maria Esmeralda e Alderina, pelo privilégio de tê-las ao meu lado nesse momento tão significativo da minha vida. Àqueles que não se encontram mais em nosso meio, meu avô Raimundo Nonato e meu tio José Ribamar, tenho certeza que se estivessem aqui estariam orgulhosos e felizes com essa conquista.

Ao meu noivo, Guilherme Abreu, que está sempre na torcida por mim, me apoia e incentiva em cada etapa da minha vida. Muito obrigada!

Meus mais sinceros agradecimentos ao meu orientador, Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias, pela paciência, pelo apoio, pela parceria e pelos ensinamentos, seu auxílio durante a reta final no curso foi essencial para a conclusão não só desse trabalho, mas na construção da minha identidade docente, como futura professora de Educação Física. Gratidão pelas conversas de aconselhamento. Obrigada por cada palavra de incentivo e encorajamento, és uma grande inspiração para mim!

Àqueles que considero como verdadeiros incentivadores durante a graduação. O Prof. Dr. Raimundo Nonato, por sempre acreditar na capacidade dos seus alunos. À Prof^a. Dra. Cinthya Walter, pelos ensinamentos durante minha participação no Grupo de Pesquisa do Laboratório de Biomecânica e Comportamento Motor (LABICOM). Ao Prof. Dr. Flávio Pires, por todo apoio necessário e incentivo à persistência na carreira docente. À Prof^a Dra. Patrícia Fortes de Almeida, que teve uma participação significativa e rica na reta final do curso, obrigada por acreditar em mim e pelo incentivo em buscar mais. E à Prof^a. Dra. Silvana Martins, com quem iniciei minha trajetória no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por sua confiança e ensinamentos. Muito obrigada!

À professora Anamarília Viana, que em sua grande atuação como minha supervisora do PIBID, pôde proporcionar diversos ensinamentos, contribuindo significativamente para todos os meus aprendizados na iniciação à docência, com certeza sem ela, não seria da mesma forma, será sempre a minha maior referência e inspiração de professora orientadora. Não poderia deixar de agradecer aos pibidianos, em especial às minhas duplas por grande parte da atuação na escola, os pibidianos Gustavo Monroe e Wallace Sousa, pela troca de aprendizados e experiências.

À grande amiga que a Educação Física me deu, Nathália Jansen, por começar na graduação comigo, ser tão presente em todos os momentos e por toda a sua dedicação mesmo em meio às adversidades. Muito obrigada pela parceria nas disciplinas, nos estudos, nos trabalhos e nas publicações, partilhar desses momentos ao seu lado tornaram esse sonho muito mais leve, serei eternamente grata por tudo o que vivemos.

A todos os meus supervisores técnicos do Estágio Curricular Supervisionado, professora Vânia, professora Ana Karine, as quais ofereceram todo suporte necessário durante cada fase do estágio e com certeza contribuíram positivamente para esta etapa da minha formação. Em especial, ao Prof. Helton Mota, o qual foi meu treinador de futsal na instituição do ensino médio e grande incentivador pela minha escolha do curso de Educação Física.

À todas as crianças do Estágio I, por terem me recebido com tanto amor e carinho, além de me ensinarem tanto sobre o que é ser criança. Aos estudantes do ensino fundamental, os quais acompanhei durante o PIBID, obrigada pelos ensinamentos e vínculos criados. E por último, aos estudantes da última etapa do Estágio, às turmas do IFMA, em que me receberam e ensinaram. Em especial à turma de Design gráfico (303), por serem respeitosos e amorosos durante o processo, além de tornarem essa etapa tão significativa no meu processo formativo.

Aos meus irmãos na fé da Igreja Vida, os quais estiveram sempre em oração pela minha carreira profissional, além de toda torcida e incentivo. Especialmente à minha grande amiga e eterna líder Rosângela Belfort, obrigada por sempre acreditar que sou capaz e pelo incentivo em todos os momentos.

Meus mais sinceros agradecimentos a todos/as aqueles/as que, mesmo não citados aqui, contribuíram para que minha trajetória acadêmica como graduanda na Universidade Federal do Maranhão fosse construída, minha eterna gratidão, e como de praxe: sigo por mais!

Tudo o que fizerem, façam de todo o coração, como para o Senhor, não para os homens, sabendo que receberão do Senhor a recompensa da herança, pois é a Cristo, o Senhor, a quem vocês servem.

(Colossenses 3:23-24)

RESUMO

Ao brincar, as crianças vivenciam o mundo e constroem suas compreensões sobre o cotidiano de forma particular. Assim, o corpo assume um lugar de destaque, pois, por meio dele, as crianças experimentam o movimento, interagem e (re)significam os tempos e espaços. No jogo de (re)construções proporcionadas pelo brincar no universo infantil, a imaginação detém grande representatividade, pois o faz-de-conta se insere nas narrativas, incorporando novas nuances não só nas brincadeiras, mas também nos processos de aprendizagem ocorridos entre pares. Dessa forma, a promoção de interlocuções entre brincadeiras e narrativas imaginárias, a partir da contação de histórias, pode contribuir de maneira significativa para o protagonismo das crianças no tempo-espaço da Educação Física escolar, enquanto campo do conhecimento inserido na rotina da Educação Infantil. Nessa perspectiva, as brincadeiras historiadas, relacionadas ao ato de brincar com a contação de histórias já criadas e/ou enredos construídos junto ao contexto dos/as participantes envolvidos/as, assumem uma posição pedagógica privilegiada para seu desenvolvimento integral. A partir disso, foram realizados os seguintes questionamentos: seria possível a sistematização de um bloco de aulas que prestigiasse a interlocução entre as brincadeiras e a contação de histórias no trabalho pedagógico da Educação Física no contexto da Educação Infantil? E quanto ao ponto de vista das crianças em relação às brincadeiras em seus respectivos cotidianos? Como reconhecer as produções culturais e linguagens infantis na composição do bloco de aulas? Nesse sentido, o problema de pesquisa é problematizar as possibilidades de utilização das brincadeiras historiadas como estratégia no trabalho pedagógico de professores/as de Educação Física na Educação Infantil. O objetivo geral é identificar as brincadeiras historiadas como estratégia para o trabalho pedagógico da Educação Física no contexto da Educação Infantil. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se mapear o ponto de vista das crianças sobre o brincar por meio da produção de desenhos e analisar os registros referentes às vivências pedagógicas, articulando brincadeiras e contação de histórias. A metodologia utilizada para o presente estudo é uma pesquisa de campo, qualitativa, descritiva e interventiva, baseada em experiências realizadas durante o Estágio Curricular Supervisionado I (Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais) do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Dom Delgado, em São Luís. Como aporte teórico-metodológico, nos aproximamos da abordagem crítico-emancipatória da Educação Física, a partir do conceito de "Se-movimentar" e dos estudos sociais da infância, abrangendo as produções provenientes do universo infantil. Verificamos que as brincadeiras historiadas são um valioso instrumento pedagógico no contexto da Educação Infantil, sobretudo pelo fato de propiciarem situações de protagonismo das crianças, em que elas constroem e (re)significam narrativas e vivências corporais de formas particulares. De igual modo, apontamos que o trabalho realizado desvela a necessidade de ampliação das possibilidades didático-pedagógicas relacionadas à Educação Física nos tempos e espaços da Educação Infantil, recorrendo, exponencialmente, ao ponto de vista das crianças.

Palavras-chave: Brincadeiras historiadas. Estágio. Currículo. Infância. Cotidiano.

ABSTRACT

When playing, children experience the world and build their understanding of everyday life in a particular way. Thus, the body assumes a prominent place, as, through it, children experience movement, interact and (re)signify time and space. In the game of (re)constructions provided by playing in the children's universe, imagination has great representation, as make-believe is inserted into narratives, incorporating new nuances not only in the games, but also in the learning processes that occur between peers. In this way, the promotion of dialogues between games and imaginary narratives, based on storytelling, can contribute significantly to the protagonism of children in the time-space of school Physical Education, as a field of knowledge inserted in the routine of Early Childhood Education. From this perspective, storytelling pranks, related to the act of playing with the telling of already created stories and/or plots constructed within the context of the participants involved, assume a privileged pedagogical position for their integral development. From this, the following questions were asked: would it be possible to systematize a block of classes that would honor the dialogue between games and storytelling in the pedagogical work of Physical Education in the context of Early Childhood Education? What about the children's point of view in relation to play in their respective daily lives? How to recognize cultural productions and children's languages in the composition of the class block? In this sense, the research problem is to problematize the possibilities of using storytelling pranks as a strategy in the pedagogical work of Physical Education teachers in Early Childhood Education. The general objective is to identify storytelling pranks as a strategy for the pedagogical work of Physical Education in the context of Early Childhood Education. As for the specific objectives, the aim is to map the children's point of view on playing through the production of drawings and analyze the records relating to pedagogical experiences, articulating games and storytelling. The methodology used for the present study is a qualitative, descriptive and interventional field research, based on experiences carried out during the Supervised Curricular Internship I (Early Childhood Education and Elementary Education - Early Years) of the Physical Education Degree course at the Federal University of Maranhão (UFMA), Campus Dom Delgado, in São Luís. As a theoretical-methodological contribution, we approach the critical-emancipatory approach of Physical Education, based on the concept of "Se-movement" and childhood social studies, covering productions arising from of the children's universe. We found that storytelling pranks are a valuable pedagogical tool in the context of Early Childhood Education, especially because they provide situations where children play a leading role, in which they construct and (re)signify narratives and bodily experiences in particular ways. Likewise, we point out that the work carried out reveals the need to expand the didactic-pedagogical possibilities related to Physical Education in the times and spaces of Early Childhood Education, using, exponentially, the children's point of view.

Keywords: Storytelling pranks. Internship. Curriculum. Infancy. Everyday.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Sistematização das intervenções	33
Figuras 1 e 2 - Brincadeiras com animais domésticos	40
Figuras 3 e 4 - Brincadeiras com brinquedos	41
Figura 5 - Brincadeiras tradicionais	43
Figuras 6 e 7 - Brincadeiras tradicionais	43
Figura 8 - Brincadeiras tradicionais	44
Figuras 9 e 10 - Brincadeiras tradicionais	45
Figura 11 - Brincadeiras esportivas	46
Figura 12 - Brincadeiras em locais diversos	47
Figuras 13 e 14 - Brincadeiras em locais diversos	48
Quadro 2 - Histórias e cantigas	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de desenhos com o tema “Minha brincadeira favorita” conforme as categorias e tipos	38
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DISCUTINDO O CONCEITO SOCIAL DE INFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL ..	18
2.1 O conceito social de Infância	18
2.2 Educação Física na/com a Educação Infantil	21
2.3 O brincar na Educação Infantil	24
3 SOBRE AS BRINCADEIRAS HISTORIADAS	27
3.1 A imaginação na infância	30
4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS	31
4.1 O campo e os sujeitos.....	32
4.2 Caracterização das intervenções	33
5 BRINCANDO E CONTANDO HISTÓRIAS: discutindo as intervenções	35
5.1 O brincar no ponto de vista das crianças	35
5.2 O brincar por meio de histórias	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

1 INTRODUÇÃO

Para falar sobre as crianças, é necessário, primeiramente, compreendê-las, imergindo no mundo do brincar antes de querer determinar o que elas devem ou não fazer (Souza; Donadel; Kunz, 2017). Ao brincar, as crianças vivenciam o mundo e constroem, de forma particular, suas compreensões em torno do cotidiano. Nesse viés, o corpo assume um lugar de destaque, ao passo que, por meio dele, as próprias crianças experimentam o movimento, interagem e (re)significam os tempos e espaços escolares. Portanto, as brincadeiras proporcionam formas de resistência e transgressão, resguardando o ponto de vista infantil em uma sociedade com perspectivas predominantemente centradas nos adultos (Neves et al., 2023; Farias; Wiggers, 2015).

No jogo de (re)construções proporcionadas pelo brincar no universo infantil, a imaginação detém grande representatividade, pois o faz-de-conta se insere nas narrativas, incorporando novas nuances não só nas brincadeiras, mas também nos processos de aprendizagem ocorridos entre pares. Assim, nessa dinâmica criativa, as crianças desenvolvem habilidades indispensáveis não apenas para o itinerário de escolarização, mas para novas descobertas sociais, que potencializam a autonomia na leitura da realidade (Muller; Freitas; Wiggers, 2015).

A promoção de interlocuções entre brincadeiras e narrativas imaginárias, a partir da contação de histórias, pode contribuir de maneira significativa para o protagonismo das crianças no tempo-espaço da Educação Física, enquanto campo do conhecimento, inserido na rotina da Educação Infantil. No entanto, para que ocorram práticas pedagógicas que proporcionem tais interlocuções, é necessário estimular projetos curriculares mediados por docentes que reconheçam os corpos e as linguagens infantis (Franco *et al.*, 2023).

Orientados por estas reflexões anteriormente suscitadas, observamos, a partir de vivências ocorridas na escola campo do Estágio Curricular Supervisionado I, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ocorrido parcialmente na Educação Infantil, um desprestígio à Educação Física, sem o devido trato pedagógico com os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento. A escola comunitária onde o Estágio foi realizado está situada em um contexto periférico, mais especificamente no Bairro da Vila Embratel, nas imediações da Universidade. O cenário observado nas primeiras semanas mostrou-se propício para o desenvolvimento de uma pesquisa, uma vez que,

a Educação Física não fazia parte da rotina das turmas de Educação Infantil, sendo reduzida a momentos de recreação na quadra ou de brincadeiras “livres” no parque da escola.

Tal realidade encontrada, contrasta em larga medida com o que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, que aponta para a criança no centro do processo educativo, reconhecendo seus modos particulares de pensar, sentir e se expressar. Nesse contexto de constituição de identidades e subjetividades na relação com o meio e com os outros, a brincadeira dispõe de um papel indispensável na circulação de saberes, bem como na aprendizagem (Pacheco; Cavalcante; Santiago, 2021).

Ademais, a BNCC prevê o brincar como uma vivência a ser experimentada em diversos tempos, espaços e parcerias, promovendo o acesso às produções culturais que valorizem a criatividade, bem como a expressividade, a socialização e questões de natureza emocional, sensorial, cognitiva, dentre outras (Brasil, 2018). Sublinhamos, ainda, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC, que está dividida em cinco Campos de Experiências. Este documento, aborda as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, “assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2018, p. 40).

Nesse sentido, foram realizados os seguintes questionamentos: seria possível a sistematização de um bloco de aulas que prestigiasse a interlocução entre as brincadeiras e a contação de histórias no trabalho pedagógico da Educação Física no contexto da Educação Infantil? E quanto ao ponto de vista das crianças em relação às brincadeiras em seus respectivos cotidianos? Como reconhecer as produções culturais e linguagens infantis na composição do bloco de aulas? Desse modo, ressaltamos que a Educação Física na Educação Infantil não pode perder de vista a linguagem corporal como a base de trabalho, pois, como afirma Ayoub (2001), a criança quando brinca com o corpo e se movimenta, também tem acesso a vários conhecimentos que lhe proporcionam aprendizados diversos.

Na esteira dessa discussão, Abramovich (1989, p. 17) compreende que contar histórias para as crianças “é também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões”. Portanto, a articulação pedagógica entre as brincadeiras e a contação de histórias, pareceram assertivas, à medida que proporcionam a construção de uma

relação dialógica entre crianças, assim como crianças e docentes, além de inspirar formas autorais e criativas de vivência do movimento (Franco *et al.*, 2023).

À vista disso, a presente pesquisa de campo, de nível descritivo e de abordagem qualitativa, apresenta um bloco de 6 (seis) intervenções pedagógicas tematizando a interlocução entre o brincar e a contação de histórias ou as “brincadeiras historiadas”. Como aporte teórico-metodológico aproximou-se a uma abordagem crítico-emancipatória da Educação Física, a partir do conceito de “Se-movimentar” (Kunz, 2015) e os estudos sociais da infância (Faria; Finco, 2011; Corsaro, 2011), abrangendo as produções provenientes do universo infantil, como os desenhos (Gobbi, 2012), produzidos pelas crianças em sala de aula, com a temática “Minhas brincadeiras favoritas”, nos quais puderam contribuir no processo de adaptação e mediação das intervenções.

A discussão acerca das estratégias para o trabalho pedagógico da Educação Física no contexto da Educação Infantil, é de grande importância, visto que normalmente esta etapa da educação básica não conta com um/a professor/a de Educação Física para exercer sua função. Dessarte, percebemos que tal exercício é realizado, em sua maioria, pelas pedagogas em momentos denominados como recreação, nos quais são trabalhados aspectos cognitivos e psicomotores, sem levar em consideração o “ser criança”. Nesse sentido, Staviski *et al.* (2013) destacam que não se pode deixar de pensar no papel pedagógico formativo que a educação tem e esquecer-se das circunstâncias atuais que a sociedade apresenta, pois, educação e sociedade caminham juntas e estão intimamente relacionadas.

A partir desse contexto, essa pesquisa justifica-se pelas experiências realizadas no contexto do Estágio Curricular Supervisionado I, em que foi levado em consideração o contexto no qual as crianças estavam inseridas para início do trabalho com as brincadeiras historiadas. Com isso, ressaltamos as possibilidades do trabalho pedagógico da Educação Física na/com a Educação Infantil, além de apontar as possíveis dificuldades existentes para essa construção na Educação Física escolar. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral: identificar as brincadeiras historiadas como estratégia para o trabalho pedagógico da Educação Física no contexto da Educação Infantil. Apresentando como objetivos específicos: a) mapear o ponto de vista das crianças acerca do brincar por meio da produção de desenhos; b) analisar os registros referentes às vivências pedagógicas articulando brincadeiras e contação de histórias.

No que se refere à estrutura da monografia, está organizada da seguinte maneira: o referencial teórico está dividido em dois capítulos, inseridos no 2 e 3. No capítulo 2, será tratado sobre o conceito social de infância, enfatizando os estudos sociais da infância, com destaque para as abordagens com influências mais significativas nesse campo de pesquisa, bem como o papel pedagógico da Educação Física na Educação Infantil, a importância da inserção de um/a professor/a formado/a na mencionada área nesta etapa da educação básica, e por último, a discussão sobre o brincar, apresentado como possibilidade de vivenciar o cotidiano de diferentes maneiras.

No capítulo 3, será abordada a contação de histórias a partir da imaginação das crianças, como estratégia para o tempo-espço da Educação Física na rotina da Educação Infantil. Em seguida, tem-se o capítulo 4, em que serão descritas as etapas da metodologia traçada e os caminhos que foram percorridos. Na sequência, dispõe-se do capítulo 5, o qual serão abordados os resultados decorrentes das seis intervenções em campo. Com esse intuito, este capítulo é dividido em dois subtópicos. O primeiro, com destaque para a confecção de desenhos temáticos produzidos pelas crianças. E o segundo, voltado para a discussão das brincadeiras historiadas nas demais intervenções. Por último, o capítulo 6 apresenta as *Considerações Finais*, retomando os objetivos da pesquisa, expondo os principais desafios para o processo de intervenção, as pesquisas com crianças e a importância do “Se-movimentar” para o contexto da Educação Infantil.

2 DISCUTINDO O CONCEITO SOCIAL DE INFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 O conceito social de Infância

Por muito tempo a infância foi estudada somente em pesquisas que levavam em consideração os aspectos da psicologia do desenvolvimento e do corpo biológico, compreendendo a criança somente pelo viés desenvolvimentista, como previa Piaget e Inhelder (1986). Já no processo de reconceitualização da Sociologia da Infância de Faria e Finco (2011), são encontradas críticas significativas visando desconstruir esse caráter hegemônico de como pesquisar a infância. Em consonância com essa temática, percebemos que a maioria dos trabalhos desenvolvidos não contemplam as crianças como protagonistas, ou seja, tratam-se de pesquisas sobre crianças, uma vez que as próprias são estudadas apenas como participantes passivas das intervenções. Por outro lado, encontramos as pesquisas realizadas com crianças, nas quais levam em consideração a possibilidade de perceber o mundo de outra forma que não a adultocêntrica e partem do olhar das próprias crianças (Cardoso, 2022; Faria; Finco, 2011).

Nesse contexto, para entender sobre o conceito social de infância, primeiramente faz-se necessária a discussão sobre os estudos sociais da infância, nos quais encontram aportes teóricos em diversas abordagens e discussões distintas. Por isso, serão destacadas as abordagens com influências mais significativas nesse campo de pesquisa, refletindo e destacando-as como não excludentes entre si, mas sim com especificidades que as distinguem.

Inicialmente, Qvortrup (2010) apresenta a infância como uma categoria geracional e estrutural permanente, que rompe com uma perspectiva pessoal e temporal. Além disso, argumenta que a infância não pode ser considerada apenas como um período, esclarecendo que “em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (Qvortrup, 2010, p. 635). O autor menciona ainda sobre o significado da infância como período e como categoria permanente, que não se contradizem, mas coexistem lado a lado, apesar de apresentarem significados distintos (Qvortrup, 2010).

Ademais, Corsaro (2011) aponta que as teorias da infância devem se libertar da doutrina individualista, que considera o desenvolvimento social infantil exclusivamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança com a seguinte justificativa e proposição:

Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta. [...] No entanto, dizer que uma perspectiva sociológica de socialização destaca a importância de processos coletivos e conjuntos não é suficiente para a construção de uma nova sociologia da infância. O problema é o termo *socialização*, que tem uma conotação individualista e progressista que é incontornável [...]. Em vez disso, proponho a noção de **reprodução interpretativa** (Corsaro, 2011, p. 31, **grifo nosso**).

Sobre esse conceito, o autor afirma que o termo interpretativo compreende aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, já o termo reprodução abrange a ideia de que as crianças não ficam satisfeitas em apenas internalizar o que lhes é apresentado/proposto, mas que contribuem para um processo de construção e mudanças. Além disso, destacamos ainda, dois aspectos sobre a sociologia da infância discutidos por Corsaro (2011), um deles, relacionado às perspectivas interpretativas e construtivistas, nas quais abordam as crianças como participantes ativas na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contrapartida, as teorias tradicionais veem as crianças como consumidoras da cultura estabelecida por adultos (Corsaro, 2011).

Somamos à essa abordagem as preocupações dos estudos de Florestan Fernandes (1961) com o modo em que as crianças, como um grupo social, congregavam-se, e com os resultados decorrentes da associação entre os sujeitos, sobretudo, a influência de determinados fatores sobre a formação da personalidade da criança por meio da cultura. Nesse contexto, destacamos o que Corsaro (2011) discute sobre as crianças, tratando-as como agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e contribuem para a produção das sociedades adultas, simultaneamente. Na esteira dessa reflexão, o autor apresenta a infância como um período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas. Isto é, uma forma estrutural, que diz respeito a uma categoria ou uma parte da sociedade, tratando-as como membros ou operadoras de suas próprias infâncias (Corsaro, 2011).

Nesse bojo, ressaltamos o olhar das crianças, associado a duas categorias relativamente complexas, que nos remete à ideia de tempo e infância apresentadas por Faria e Finco (2011). Sobre o tempo, estão presentes as perspectivas relacionadas ao presente, passado e futuro. O primeiro, aborda o tempo da criança como tempo presente, no qual os adultos não fazem parte e desconhecem. Por isso, as pesquisas precisam desse ponto de vista que não somos ou temos, isto é, o presente em criança. Entretanto, ela também é o presente o qual nos encontramos, pois vivemos, como adultos, um mesmo tempo presente que as crianças. Logo, tem-se que há dois presentes no olhar da criança, àquele que não fazemos parte e o que todos somos pertencentes (Faria; Finco, 2011).

Em contrapartida, a criança é um passado, pois quando nasce traz consigo uma infância, em que de certa forma os adultos conseguem se reconhecer, além de que ao nascer já lhe são inscritas várias perspectivas de gênero e sexualidade, por exemplo. Já o futuro, trata a criança como um devir, ou seja:

um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce e traz em si esse futuro, ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir, e que será inventado (Faria; Finco, 2011, p. 21).

As autoras continuam discutindo que a criança representa uma multiplicidade de tempo, que é ao mesmo tempo universal, individual e singular. Ademais, a infância e todos os objetos sociais (classe, gênero, raça e etnia) são interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social, ou melhor, são produtos e/ou construções sociais.

Para além do conceito social de infância, destacamos o que Kunz e Costa (2015) discutem sobre o sequestro da infância para as crianças, pois quando ocorre, elas:

[...] perdem noção do que dá textura e significado à vida humana, tal como as pequenas aventuras, os passeios secretos, os reveses e contratempos, a gloriosa anarquia, os momentos de solidão e até mesmo de tédio. A mensagem que fica gravada nos muitos jovens é que o que mais importa não é encontrar seu próprio caminho, mas colocar o troféu correto em cima das estantes de sua casa (Kunz; Costa, 2015, p. 54).

Assim, compreendemos que pesquisar com crianças é entendido como uma forma de procurar algo novo naquilo que virá, e pesquisá-las a partir de sua própria voz, que se inscreve em uma espécie de movimento político, ou micropolítica, pois,

geralmente a sociedade/escola tem se mostrado incapaz de escutá-las (Faria; Finco, 2011).

Na esteira dessas discussões, percebemos que a infância é um conceito disputado entre os diversos campos do conhecimento. Ora é tratada como uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora é um conceito geracional, como uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças. Dentre a conjuntura diversa representada, estão previstos, inclusive, aspectos como a classe social, o gênero, o pertencimento étnico, ou seja, questões de natureza em dados momentos singular, em outros plural (Farias; Finco, 2011).

Dessa forma, os estudos sociais da infância nos ajudam a refletir sobre esses conceitos e busca construir mecanismos de escuta e entendimento das percepções das crianças sobre suas infâncias. Em consonância com tais reflexões, recorreremos às discussões ancoradas na perspectiva da corporeidade infantil, em larga medida propostas por Kunz (2015), por meio do conceito de “Se-Movimentar” na Educação Física na/com a Educação Infantil. Nesse bojo, entendemos que ao brincar a criança busca não só criar novas experiências, mas constituir sentidos no que realiza, desfrutando da possibilidade de (re)criação do que lhe cerca, ancorada no/com o corpo. Portanto, a criança se afirma como agente social, apresentando suas próprias formas de interpretar o mundo e, sobretudo, exercer, opinar e apresentar suas percepções sobre aspectos nos quais as envolvem.

2.2 Educação Física na/com a Educação Infantil

Entre as discussões mais significativas do que é a Educação Física ou onde ela está inserida, ressaltamos o que Oliveira (1983) aponta como sua principal característica e seus elementos, afirmando que “não há Educação Física sem o movimento humano, e isto a distingue das demais disciplinas. Os seus elementos são a ginástica, o jogo, o esporte e a dança. A simples prática dessas atividades não caracteriza a existência de Educação Física” (Oliveira, 1983, p. 46).

Outrossim, de acordo com o Coletivo de autores (1992), a Educação Física é vista como uma prática pedagógica que surge de necessidades sociais concretas, identificadas em momentos históricos distintos, que dão origem a diferentes entendimentos. Por outro lado, Kunz (2004) afirma que com o decorrer dos anos há

uma percepção do encaminhamento da Educação Física para um desenvolvimento cada vez mais diferente em relação à sua prática, sobretudo no âmbito escolar. Em suma, o autor reitera que este componente curricular em uma concepção crítico-emancipatória deve apresentar conteúdos de caráter teórico-prático que além de formar fenômenos transparentes, permite uma melhor organização da realidade de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Além disso, Kunz (2004) destaca que a interação social que ocorre em todo o processo de ensinar e aprender deve ser tematizada como objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo.

Nesse contexto, destacamos a tematização da linguagem como categoria de ensino na Educação Física, uma vez que engloba não só a dimensão verbal, como também a corporal do sujeito, tornando-se a linguagem do “Se-Movimentar” enquanto diálogo com o mundo. Nessa perspectiva, Sayão (1999) evidencia a necessidade da Educação Física na Educação Infantil ser estudada de forma que se possa perceber, não só, “aspectos relativos a sua própria constituição, como campo do conhecimento, mas também compreender elementos significativos do próprio cotidiano das creches e Pré-Escolas” (Sayão, 1999, p. 226).

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, é o início e o fundamento do processo educacional. Assim, a entrada no ambiente escolar é vista, em sua maioria, como a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2018). Nessa conjuntura, percebemos que a Educação Física na Educação Infantil, vem sendo foco de diversas discussões no que diz respeito à importância de um/a professor/a específico/a nessa área de conhecimento, já que a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê em seu artigo 26, inciso 3º, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 1996). Contudo, não é o que acontece em todas as escolas, uma vez que esse papel é assumido, em sua maioria, pelas professoras polivalentes (pedagogas), o que distancia as crianças das aulas de Educação Física por um/a professor/a específico/a dessa área, o/a qual poderá disponibilizar aulas para além dos momentos de psicomotricidade e brincadeiras “livres”.

Porém, Sayão (2002) ressalta que a inculcação da cultura cognitivista na Educação Infantil e de uma cultura extremamente esportivizante do lado da Educação Física, aliadas a uma produção liberal, muitas vezes responsabiliza tais professoras,

pelo não reconhecimento dos valores da ludicidade, da brincadeira, do jogo como importantes num determinado currículo. Todavia, esquecem de considerar aspectos relacionados à sua formação para determinada atuação profissional, ou “ao universo cultural que, fazendo parte das vidas das profissionais, vai conduzindo-as a uma representação de criança e educação infantil muito próximas do modelo escolar tradicional/disciplinador” (Sayão, 2002, p. 59).

Nessa mesma linha, a autora destaca a necessidade de uma intersecção entre corpo e movimento, e nas interações que profissionais e crianças constroem em seu cotidiano nas escolas. Para tal, é importante que haja uma busca por conhecimentos das possibilidades de nossos corpos, como os gestos, os movimentos e as expressões (Sayão, 2002). Com esse intuito:

[...] nos processos de formação das profissionais que atuam com as crianças pequenas, faz-se necessário incluir o olhar para nós mesmas, é preciso aprender a conhecer as reações de nossos corpos ao toque, à música, aos odores. Isso é possível fazer também no contato com as crianças. Brincadeiras com músicas nas quais tocamos e somos tocadas, nos quais nos permitimos sentir os diferentes ritmos e dançá-los junto com as crianças, mesmo as bem pequenininhas (Sayão, 2002, p. 62).

Nesse sentido, entendemos que a inserção do/a professor/a formado/a para ministrar as aulas de Educação Física na Educação Infantil, pode apresentar as mais diversas contribuições para a criança, possibilitando-a o desenvolvimento das emoções por meio do movimento e das relações que estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesma, pois “a criança que se movimenta não é mera apresentadora de movimentos criados e ofertados pelos adultos, mas autora, constituidora de sentidos e significados no seu “Se-Movimentar” (Kunz; Costa, 2015, p. 18). Dessa forma, acreditamos que é por meio do corpo que a aprendizagem se torna mais significativa e a experiência corporal, sobretudo na infância, permite que a criança comece a atribuir significado àquilo que está vivendo (Lino, 2020).

Partindo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo da educação básica, a Educação Infantil não se organiza de maneira disciplinar, por isso a Educação Física não é mencionada nesse período, mas propõe a integração curricular na Educação Infantil por meio dos campos de experiências, nos quais “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 40). Isto é, os campos de experiência se apresentam como propostas de organização curricular mediadas pela

ludicidade, na qual valoriza tanto as interações como os sentidos produzidos pelas próprias crianças nas relações com os objetos do saber, com os seus pares e com os adultos (Mello *et al.*, 2016).

Ademais, a base apresenta cinco campos de experiência para o planejamento dos conteúdos na Educação Infantil, entre eles o que mais se aproxima às temáticas e discussões da Educação Física é intitulado como “Corpo, gestos e movimentos”:

com o corpo, as crianças, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. [...] As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (Brasil, 2018, p. 41).

Somamos à essa discussão que tal campo de experiência precisa ser planejado com uma proposta que tangencie o contexto familiar, cultural e social da criança. Por isso, é válido que haja um constante trabalho para o reconhecimento da importância da Educação Física na Educação Infantil, pois deve haver o máximo de cuidado para não tornar as aulas de Educação Física repletas de movimentos mecânicos (D’Avila; Silva, 2018). Embora tentativas estejam sendo realizadas, ainda são necessários mais conhecimentos sobre o ser humano que se movimenta, não apenas ao movimento que o ser humano realiza (Costa; Barros; Kunz, 2018).

Por isso, entendemos como necessária uma constante reflexão sobre o papel da Educação Física no trabalho com crianças, já que como componente curricular visa ampliar seu espaço de atuação no campo da educação. Assim, é necessário repensá-la em sua abordagem com crianças, mas, sobretudo, precisamos pensar a criança e não exclusivamente o movimento que ela pode ou deve fazer (Souza; Donadel; Kunz, 2017). Isto, pois, ao permitir que esses sujeitos explorem o meio em que vive e eles mesmos, segundo as necessidades que sentem por meio do brincar e “Se-Movimentar”, é possível vivenciar contatos e compreensões iniciais sobre o que está ao seu redor, permitindo-lhes um conhecimento prévio sobre movimentos.

2.3 O brincar na Educação Infantil

Entre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, a BNCC apresenta o brincar como possibilidade de vivenciar o cotidiano de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros,

ampliando e diversificando seu acesso a diversos aspectos. Além disso, este documento destaca a intencionalidade educativa durante as práticas pedagógicas nessa etapa de ensino (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, se for considerado que há uma intenção e uma intencionalidade no movimento humano e não apenas uma dimensão externa ou visível, as atividades que partem do cotidiano, podem se tornar estratégias, uma vez que não são novos conteúdos que subsidiarão viver o presente e reencontrar as crianças durante as práticas, mas sim, a forma como isto precisa acontecer (Kunz, 2004).

Assim, a criança consegue se envolver nas atividades quando tem a possibilidade de se expressar, e isso ocorre ao brincar, já que quando brinca, ela dá sentido ao que faz, pois:

as brincadeiras se desenvolvem pelo fato de as crianças causarem emoção nas relações que estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Por isso, é sempre uma atuação do presente, sem perspectivas para o futuro e sem intenções, salvo o prazer de brincar. Não são, pura e simplesmente, as atividades motoras, ou então, suas formas e intensidades de realização, importantes na brincadeira da criança, mas sim, sua vivência subjetiva (Costa, Barros e Kunz, 2018, p. 203).

O entendimento que a criança tem sobre o brincar e “Se-Movimentar”, normalmente sofre influências do meio em que nasce, por meio da apropriação dos elementos da cultura e do entorno em que está inserida. No que diz respeito, ao brincar para a criança, Kunz e Costa (2015) afirmam que há um nítido destaque em duas formas, o brincar espontâneo e o brincar didático, e que geralmente é sobre este último, grande parte das pesquisas que tratam do assunto, pois se refere e fornece interpretação e aplicação prática (Kunz; Costa, 2015).

A Educação Física na/com a Educação Infantil por sua vez, apresenta diversos estudos que abordam o brincar da criança como uma espécie de brincar didático, normalmente conhecidas como psicomotricidade ou jogo. Posto isso, é nítido o interesse com o preparo para o futuro, uma vez que para os adultos as crianças sempre precisam tratar as brincadeiras como um meio de conseguir algo ou para atender compromissos vindouros para o desenvolvimento. Nesse sentido, percebemos que ao pensar o brincar de forma didática, ocorre maior preocupação com o conteúdo e a utilização da brincadeira, do que com a própria criança que realiza o ato do brincar, tratando-o apenas como meio de conquistar/aprender algo, não como algo que possui fim em si mesmo (Kunz; Costa, 2015).

Isto posto, Kunz e Costa (2015) enfatizam que a criança precisa se encontrar na brincadeira, com outras crianças ou mesmo sozinha, como uma participante ativa, com força e prazer de decidir, de mudar, enfim, de inventar e criar. O brincar, em suma, é para ela um “Se-Movimentar” criativo. Por isso, Sayão (2002, p. 58) destaca que “a insistência de que a brincadeira precisa ter uma função “pedagógica” inserida numa lógica produtivista limita suas possibilidades e impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e se expressar”. Outrossim, as brincadeiras ocupam um lugar central na vida desses sujeitos, sendo que não fazem distinção entre brincar e fazer coisas sérias, já que, “brincar é o que fazem de mais sério” (Sarmiento, 2004, p. 15), isto é, quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira.

Sublinhamos ainda que apenas aqueles que pesquisam e convivem com crianças conseguem perceber que o brincar é individual, cultural, universal, social, natural, corporal, emocional, ou seja, o brincar é a soma de todas as coisas (Kunz; Costa, 2015). Para além disso, somamos à essa discussão que ao brincar as crianças podem apresentar notório desenvolvimento de habilidades motoras básicas, como caminhar, correr, saltar, agarrar, lançar, entre outras, muito embora este não seja o principal enfoque deste ato, é importante perceber a aprendizagem e o desenvolvimento infantil como processos contínuos e interligados (Silveira *et al.*, 2023). Destacamos ainda que a criança com saúde:

[...] sente um enorme prazer em “Se-Movimentar”. A base desse movimento reside na necessidade natural da criança de brincar. Mesmo “correndo à toa”, ela está brincando. Consideramos esse ato natural porque o ser humano nasce para ser livre e criativo. E o sentido dessa liberdade e criatividade é expresso na brincadeira: liberdade por poder e querer decidir suas realizações e criatividade pela possibilidade de constituir sentidos e significados àquilo que realiza (Costa, Barros e Kunz, 2018, p. 201).

Portanto, a criança que brinca está inteiramente imersa nessa atividade, pois consegue recuperar sentidos e significados, ela consegue se encontrar e ao mesmo tempo se perder, e acima de tudo, esquecer o mundo, o tempo e a vida como compromisso. Por isso, a realização de atividades de movimentos deve se encaminhar para um “Se-movimentar” livre para o exercício da imaginação e da fantasia, pelo abandono do mundo ao seu redor, deixando assim, ser levado pela aventura de estar com a atenção voltada plenamente para uma atividade desafiadora e socialmente referenciada e articulada pelos sujeitos (Kunz; Costa, 2015).

3 SOBRE AS BRINCADEIRAS HISTORIADAS

Para Corsaro (2005), a brincadeira é um tempo e espaço em que as crianças podem compartilhar a infância com seus pares e atuam criativamente. Além disso, são ferramentas facilitadoras do processo de construção das culturas lúdicas das crianças, nas quais participam ativamente da criação dos repertórios propostos (Silva, 2010). Cabe ainda ressaltar que as brincadeiras são atividades que caracterizam as culturas infantis (Ferreira, Nunes, Wiggers, 2023), assim, tratam-se de um tempo e espaço que se apresentam como facilitadoras no processo de construção de atividades partindo do que lhe é próprio, a cultura infantil.

Nesse contexto, Kunz e Costa (2015), afirmam que as brincadeiras das crianças se desenvolvem por meio das emoções relacionadas às relações que estabelecem com o contexto em que estão inseridas e consigo mesmas, por isso, para a criança não existe uma intenção de brincar com perspectivas para o futuro. Logo, não há possibilidades de classificar, analisar e interpretar a brincadeira infantil facilmente, já que se trata de algo extremamente complexo e que apresenta grande valor para a compreensão do desenvolvimento da criança, pois:

Não se pode conceituar o brincar sem levar em consideração que a forma, o tempo e do que a criança brinca dependem em muito grau de complexidade social, da família, do pertencimento a diferentes classes sociais e de gênero, bem como os conceitos e valores na Educação Infantil. Desta forma torna-se muito complexa uma interpretação do brincar da criança, ainda existindo outro fator que é a percepção desta atividade/atitude e seu envolvimento total da criança destituído do olhar e análise do adulto. [...] pode ser um erro estudar o brincar da criança numa perspectiva da realidade do adulto e pior ainda na interpretação dos benefícios com a aprendizagem e/ou seu desenvolvimento psicomotor, ou outra dimensão humana (Kunz; Costa, 2015, p. 16).

As brincadeiras, típicas da infância, contribuem para as vivências sociais e aprendizagens das crianças e estão presentes no cotidiano infantil nos mais diversos contextos, no escolar, por exemplo, onde as crianças brincam no recreio, na hora do lanche, no parquinho, nas filas e na sala de aula (Ferreira, Nunes e Wiggers, 2023). Para mais, além das brincadeiras presentes no contexto da Educação Infantil, as histórias também são frequentemente utilizadas como recurso metodológico, uma vez que são realizadas as contações por meio de imagens e desenhos que retratam narrativas e faz com que as crianças, ao visualizarem, consigam exercer a imaginação e adentrar ao contexto do enredo.

Nessa perspectiva, Sousa e Straub (2014) afirmam que:

[...] a criança tem contato com um texto primeiramente por via oralmente ou visualmente, através de histórias contadas ou por imagens mostradas por familiares de como ela nasceu, como foi escolhido seu nome, fatos acontecidos com ela, com seus pais, avós, irmãos... A arte de contar histórias se deve conter à rotina do professor, seja qual for a faixa etária das crianças, poderia propiciar as ações pedagógicas de forma interativa e lúdica (Sousa; Straub, 2014, p. 124).

Nesse sentido, a contação de histórias pode ser considerada uma estratégia para a Educação Física na/com a Educação Infantil, já que:

[...] pode propiciar momentos de atividade física (o se movimentar), a integração com os colegas e professores, o diálogo entre ideias, assim como a própria imaginação do estudante, permitindo que ele relacione diversos campos do conhecimento, inclusive relacionados à necessidade e ao prazer de cuidar de si e do outro (Ruffino; Alves; Marra, 2021, p. 3).

O ato de contar histórias para as crianças proporciona um contato mais próximo entre os sujeitos envolvidos, que estimula diversos aspectos, tais como a interação entre criança/criança e criança/professor, a imaginação, a criatividade, o pensar, o querer e o sentir. Assim, podem proporcionar o aprimoramento na forma de expressão e interação na sociedade em que vive (Sousa; Straub, 2014). Por isso, a construção de cenários que dão espaço à imaginação no contexto da Educação Física na/com a Educação Infantil, pode aproximar as crianças de uma prática prazerosa, permitindo que elas consigam se identificar com o que lhes é proposto, a partir de um ambiente, o qual possam se expressar e dar sentido ao que está sendo realizado.

No estudo de Ruffino, Alves e Marra (2021) a contação de história foi um elemento fundamental para a fruição dos movimentos, visto que ao estarem imersos na história encontraram motivações para realizar as atividades propostas durante as aulas ao enfrentar os desafios e as aventuras. Nessa perspectiva, por meio de histórias e brincadeiras, a criança visualiza de forma mais clara os sentimentos relacionados ao mundo, pois como ressalta Staviski *et al.* (2013), ao analisar a brincadeira no processo de desenvolvimento da criança, percebemos que o brincar, atividade caracterizada por ser válida em si mesma, é um dos poucos momentos nos quais tanto a criança quanto os adultos podem se encontrar naquilo que estão fazendo e, de fato, viver o presente da realização.

Ademais, Kunz e Costa (2015, p. 24-25) afirmam que “a criança quando brinca se doa ao mundo por inteiro. Cria, imagina, sofre, chora e apesar disso, se enche de alegria, é uma artista [...] No brincar também são exploradas as formas de criação e invenção”. Por isso, o espaço da contação de histórias precisa ser acolhedor,

preparado de acordo com a realidade das crianças, convidativo e confortável, de forma que permita a possibilidade de interações, ou ainda, um lugar em que o/a professor/a consiga apoiar e compartilhar todo o processo, sobretudo na escolha dos livros de histórias, juntamente com as crianças, protagonistas desse momento.

Além disso, torna-se pertinente discutir as brincadeiras como peculiaridades do universo cultural das crianças, por isso, é importante caracterizá-las no campo dos estudos da infância, principalmente quando se trata das culturas infantis, pois, em meio ao prazer, ao encanto e ao divertimento que as narrativas criam, acontecem diferentes estímulos de aprendizagem. À vista disso, a contação de histórias, mostra-se um instrumento didático eficaz para trabalhar a linguagem corporal da criança (Barreto, 2018; Silva, 2018). Dessarte, caracterizamos como brincadeiras historiadas, àquelas relacionadas ao ato de brincar e “Se-movimentar” com a contação de histórias já criadas e/ou enredos construídos junto ao contexto dos sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, frisamos a importância do/a professor/a de Educação Física para a Educação Infantil, assim, destacamos que

a inserção do professor de educação física na Educação Infantil necessita de um olhar acolhedor e de um olhar de pertencimento. É de fundamental importância que o professor de educação física [...] se torne um professor da Educação Infantil. O campo da Educação Infantil deve estimular a relação integrada e de parceria nas atuações desses profissionais. [...] Pensar na busca pela felicidade é retomar uma magia própria da nossa infância. O contexto da Educação Infantil nos permite estar em contato direto com essa magia (Lino, 2020, p. 153, 157).

Portanto, para que uma história seja envolvente e marcante na vida da criança, o/a educador/a pode trabalhá-la com diversos materiais (Sousa; Straub, 2014), como a utilização do “Se-movimentar” nas aulas de Educação Física, ou seja, associar a brincadeira e as histórias presentes no cotidiano das crianças como ferramenta pedagógica na/com a Educação Infantil. Sobretudo, entendendo que se trata de algo próprio do universo infantil, isto é, sem retirar o processo autoral da criança na construção das narrativas e execução dos movimentos, atuando apenas como mediador/a do ato de brincar com a utilização das narrativas. Logo, ao incentivar e possibilitar espaços e condições para que o brincar aconteça e proporcionar uma intervenção pedagógica intencional, a escola desencadeia e promove o processo de aprendizagem e valorização do universo da criança (Schneider, 2004).

3.1 A imaginação na infância

Para Lima e Camargo (2021) a imaginação é a base criadora de toda atividade humana, e só ocorre porque o cérebro humano não se trata de um órgão que apenas conserva o que foi apreendido e o reproduz, mas tem a capacidade de combinar e reelaborar por conta das experiências e atividades vivenciadas anteriormente. As autoras continuam que essa capacidade pode surgir durante a infância com o auxílio de brincadeiras e desenhos por meio do processo de criação, uma vez que:

[...] a criança se coloca no lugar do outro, utilizando sua imaginação, interpretando papéis sociais; assim como objetos também são colocados em funções de outros objetos. Quando a criança brinca de imitar, ela não está apenas reproduzindo uma experiência vivenciada, mas também reelaborando situações de forma criativa [...], se o ato de imaginar está relacionado às vivências e experiências anteriormente compartilhadas pelas crianças, quanto mais experiências e vivências a criança tiver, mais terá possibilidades em desenvolver sua criatividade (Lima; Camargo, 2011, p. 9-10).

Outrossim, em seu estudo interdisciplinar, Girardello (2001) faz menção à imaginação infantil, afirmando-a como uma dimensão da vida da criança, na qual possibilita reações às novidades oferecidas e vivenciadas no mundo em que presente ou esboça possibilidades futuras. Para mais, Farias, Wiggers e Freitas (2019) destacam a imaginação como norteadora da brincadeira compilada no movimentar dos dedos e das mãos, fazendo com que o jogo de representações não esteja situado apenas no uso e apropriação de objetos no ato do brincar, mas, principalmente na vivência corpórea com o objeto, como forma de ilustrar os gestos. À vista disso, percebemos o corpo como papel fundamental para caracterização das brincadeiras como práticas inscritas em um processo de educação corporal.

Dessa forma, buscamos utilizar as brincadeiras historiadas como uma proposição para o trabalho pedagógico da Educação Física na/com a Educação Infantil, ao partir da imaginação das crianças durante cada atividade proposta, com a utilização de cenários alusivos às narrativas presentes em seus cotidianos, envolvendo determinados momentos dos enredos, nos quais permitiam a realização das narrações voltadas para os movimentos de cada personagem e de situações permeadas de significados, pois a criança dá sentido ao que faz quando consegue se expressar por meio do brincar (Costa, Barros e Kunz, 2018).

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa (Marconi; Lakatos, 2017). Ademais, caracteriza-se como uma intervenção pedagógica, realizada no contexto do Estágio Curricular Supervisionado I, do curso Educação Física Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Dom Delgado, São Luís. De acordo com Damiani *et al.* (2013) a pesquisa de intervenção pedagógica envolve o planejamento e a implementação de interferências, destinadas à produção de avanços nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam.

Como técnicas de produção de informações foi utilizada a observação participante, tendo como ferramenta de registro o diário de campo, escrito a cada final de aula (Graue; Walsh, 2003). Para coleta de informações utilizamos os desenhos, produzidos pelas crianças em sala de aula, com a temática “Minhas brincadeiras favoritas”, como forma de aproximação em campo e reconhecimentos dos seus pontos de vista acerca do cotidiano (Gobbi, 2012). Além disso, os desenhos contribuíram no processo de mediação e adaptação ao momento da Educação Física na rotina da escola, além de servirem como um agente facilitador no planejamento da sistematização das intervenções subsequentes.

Em se tratando de pesquisas com crianças, a utilização dos desenhos como ferramenta pedagógica na/com a Educação Infantil, corrobora para

uma reflexão em torno da linguagem, imaginação, percepção, memória, emoção, significação, ou seja, implica compreender os processos psicológicos envolvidos/constituídos no processo de desenhar e que não podem ser analisados de forma isolada, uma vez que são interdependentes (Silveira, Farias e Souza, 2023, p. 7).

Nesse ensejo, ressaltamos o que Sarmiento (2007) afirma sobre os desenhos, destacando-os como artefatos sociais e testemunhos intrínsecos de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica. Sendo assim, esse instrumento de produção tem um lugar central como produção simbólica da linguagem infantil, uma vez que ao desenhar, a criança se utiliza do que lhe é próprio, a imaginação, para expressão e interpretação do mundo que a cerca.

Como aporte teórico-metodológico nos aproximamos de uma abordagem crítico-emancipatória da Educação Física, a partir do conceito de “Se-movimentar” (Kunz, 2015) e dos estudos sociais da infância, abrangendo as produções provenientes do universo infantil, e alargando as possibilidades teóricas de pensar a

criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos (Faria; Finco, 2011; Corsaro, 2011).

Além disso, os registros produzidos em campo foram analisados de forma qualitativa, buscando a triangulação de informações entre os pontos de vista dos sujeitos, da pesquisadora e da literatura (Molina Neto, 2004).

4.1 O campo e os/as participantes

O *lócus* do presente trabalho foi um centro de ensino situado no centro da comunidade da Vila Embratel, em São Luís - MA, em uma turma do infantil I e II (pelo quantitativo de crianças ser pequeno, a gestão da escola juntamente à professora regente, fizeram a junção de duas turmas com idades diferentes, porém próximas, no início do ano letivo), no turno vespertino, com 22 (vinte e duas) crianças matriculadas, sendo 9 (nove) meninos e 13 (treze) meninas com idades entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Cabe ressaltar, que durante o período na escola campo, haviam 18 (dezoito) crianças frequentando as aulas efetivamente, entre elas, 3 (três) com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma em processo de avaliação com equipe especializada.

Quanto à estrutura física da escola, a instituição conta com um espaço amplo, composto por dois andares, tendo nove salas de aula, divididas entre turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e finais, uma quadra poliesportiva coberta, um pequeno parque com brinquedos, um auditório, dois banheiros para os/as estudantes, uma sala para os/as professores/as e gestão da escola, dois depósitos, um banheiro para os/as professores/as e uma cantina. Possui como turnos de funcionamento, o período matutino e vespertino, com um quantitativo de nove e sete turmas, respectivamente. A escola conta com 268 estudantes, que são devidamente distribuídos por turmas, séries/ciclos e turnos.

Em se tratando da estrutura física voltada para as aulas de Educação Física, geralmente, são realizadas na quadra poliesportiva. Além disso, possui um depósito que é usado para guardar os materiais deste componente curricular. Cabe destacar ainda que o quantitativo de materiais como bolas, arcos, cones, jogos, entre outros, é bastante reduzido. Ademais, quanto aos recursos humanos, é formado pela gestora, coordenadora pedagógica (sendo uma por turno), professores/as de todas as disciplinas, e especificamente de Educação Física, a escola possui uma professora.

4.2 Caracterização das intervenções

No período inicial, o acompanhamento das aulas do infantil I e II, aconteceu três vezes na semana no turno vespertino, em que duas semanas foram voltadas para o período de observação e coparticipação, correspondendo à primeira etapa do Estágio Curricular Supervisionado, momento necessário para a compreensão da rotina das crianças, suas especificidades e comportamentos na escola, os quais foram utilizados como referência para organização da etapa seguinte correspondente à regência.

No contato inicial, constatamos que a turma acompanhada não possuía aulas e nem professor/a de Educação Física. Além disso, é relevante destacar a percepção do corpo docente da escola em relação à referida disciplina, que era entendida apenas como um momento de recreação para as crianças. Verificamos então, que na rotina das aulas observadas, as atividades que mais se aproximavam da Educação Física escolar, eram as cantigas de roda e brincadeiras em pula-pula, casinha de bolinha e banho de mangueira. Constatações que foram de grande valia para o planejamento das intervenções na etapa de regência das aulas, correspondente à segunda etapa do Estágio.

As intervenções foram sistematizadas em um bloco de 6 (seis) vivências com brincadeiras historiadas, organizadas após reuniões de planejamento, tomando como referência o cotidiano da escola, das próprias crianças (por meio dos desenhos e período de observação) e o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), considerando os campos de atuação voltados para a Educação Infantil (Quadro 1).

Quadro 1 - Sistematização das intervenções

Dias	Intervenções
1º	Corpo, gestos e movimentos: Roteiro imaginário e confecção de desenhos
2º	Corpo, gestos e movimentos: “João e Maria”
3º	Corpo, gestos e movimentos: “Do jardim da casa amarela: a maior aventura do tatu-bolinha”
4º	Traços, sons, cores e formas: “Conta pra mim: Cantigas”
5º	O eu, o outro e o nós: “O leão e o ratinho”
6º	Escuta, fala, pensamento e imaginação: “A fábrica de brinquedos”

Fonte: próprios autores (2023).

Durante as duas semanas iniciais, foi realizado um período de observação e coparticipação das aulas, no qual foi possível a ambientação e diagnóstico do cotidiano das crianças no ambiente escolar. Nesse ensejo, entendemos que a prática sistematizada da observação é vista como uma ferramenta fundamental para relacionar a teoria com a prática, possibilitando que o/a futuro/a professor/a entre em contato com a realidade escolar e a prática docente, fazendo um diagnóstico da mesma (Silveira; Farias; Souza, 2023), além da sua importância para a sistematização das intervenções a serem realizadas.

Por fim, no que se diz respeito aos cuidados éticos, foram resguardados na Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, a qual prevê a dispensa da avaliação de pesquisas pelo sistema CEP/CONEP quando a finalidade do trabalho está centrada no aprofundamento teórico de situações que emergem na prática profissional, desde que seja preservada a identidade dos/as participantes (Brasil, 2016). Partindo dessas orientações, optamos por manter o anonimato das crianças envolvidas na sequência didática realizada, incluindo as suas produções.

Sublinhamos, ainda, que no transcurso da pesquisa em campo, buscamos respeitar o espaço das crianças, desde os momentos de abordagem, orientação, interações, até a produção de registros (Warschauer, 1993). Ademais, tanto a gestão da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, quanto os responsáveis, bem como as próprias crianças, estavam cientes dos processos, e a participação foi espontânea, estando todas as partes livres para desistirem em qualquer etapa da pesquisa.

5 BRINCANDO E CONTANDO HISTÓRIAS: discutindo as intervenções

No presente capítulo serão apresentados os resultados e as discussões de nossa pesquisa, por isso, dividimos o texto em duas seções. Entendemos que esta subdivisão se faz necessária para um melhor entendimento e acompanhamento dos aspectos aos quais o estudo procurou evidenciar. Posto isso, essa divisão levou em consideração uma linha cronológica das intervenções junto à turma e o papel que exercemos em campo.

A primeira seção dispõe sobre a intervenção a qual foram produzidos os desenhos temáticos pelas crianças, portanto, serão apresentadas e discutidas as categorias definidas após a análise das produções. Na segunda seção, apresentaremos as demais intervenções com enfoque no brincar por meio da contação de histórias. Para tanto, exemplificamos as aulas regidas, uma vez que os parâmetros analisados são provenientes da observação do feedback das crianças, ocorridas em interação em campo. Dessa forma, destacamos que o primeiro passo foi adentrar ao contexto das crianças por meio da observação de sua rotina na escola e mapeamento dos desenhos confeccionados. Por fim, o segundo passo foram as intervenções por meio da análise dos desenhos e do planejamento.

5.1 O brincar no ponto de vista das crianças

Pressupomos que é um erro estudar o brincar da criança em uma perspectiva do adulto, e pior ainda, por meio de interpretações que se restrinjam à aprendizagem e/ou seu desenvolvimento psicomotor (Costa; Barros; Kunz, 2018). Com base nisso, buscamos intervir partindo do cotidiano em que as crianças estavam inseridas, levando em consideração suas especificidades observadas no período inicial do Estágio Curricular Supervisionado e sobretudo por meio da confecção dos desenhos temáticos. Já que os desenhos infantis são artefatos sociais e testemunhos singulares de uma cultura, a qual se expressa na materialidade dos produtos em que se comunica (Sarmiento, 2007), entendemos que esse instrumento tem um lugar central enquanto produção simbólica da linguagem infantil. Logo, ao desenhar a criança se utiliza da imaginação, buscando expressar e interpretar o mundo da sua forma.

Nesse sentido, as atividades do primeiro dia de intervenção foram realizadas de acordo com o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” previsto na BNCC (Brasil, 2018). Inicialmente, foram realizados questionamentos sobre o que as

crianças entendiam como Educação Física. Em seguida, realizamos a vivência de uma brincadeira tendo como roteiro de faz-de-conta um passeio na floresta. Na sequência, ocorreu uma atividade em que se contextualizou, de forma imaginária, a preparação de uma panela de pipoca, por meio de uma cantiga de roda. Por fim, solicitamos a produção de desenhos para as crianças, com o tema “Minha brincadeira favorita”, como forma de aproximação com os sujeitos em campo e mediação no processo de adaptação ao momento da Educação Física na rotina da escola, uma vez que não era tempo-espaço habitual na instituição. Além disso, os desenhos serviram como um agente facilitador no planejamento da sistematização das intervenções posteriores.

Durante o primeiro momento de questionamentos sobre o que entendiam sobre a Educação Física, foram feitas as seguintes perguntas: “Vocês sabem o que é Educação Física?”, “O que vocês entendem como Educação Física?” “Onde vocês acham que a Educação Física está presente?” “Quais os momentos do dia a dia que vocês se movimentam?” “Quando estão brincando, o que vocês sentem no corpo?”. No decorrer de cada pergunta as crianças falavam diversas informações que serviram de embasamento do que elas já apresentavam de conhecimento. Vale destacar que nos primeiros momentos as perguntas pareciam não fazer muito sentido para elas, mas com o decorrer dos exemplos e respostas dos outros colegas, começaram a demonstrar empolgação e vontade em responder.

Para a vivência do roteiro imaginário do passeio na floresta, utilizamos a seguinte descrição como orientação:

“As crianças estarão andando em uma floresta e no meio do caminho irão surgir obstáculos. O primeiro será uma ponte estreita, na qual terão que passar uma atrás da outra e continuarão andando até que surgirá um lobo e elas terão que fugir. Ao se livrarem do lobo, continuarão andando e vão ter que saltar sobre um pequeno lago para dar continuidade ao caminho. Por último, terão que passar por um caminho bem estreito, se equilibrando, até chegar ao fim e sair da floresta” (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de out. de 2023).

Ressaltamos que, durante o percurso houve participação assídua de praticamente todas as crianças, sendo que, nesse processo, realizavam diversos questionamentos e sugestões de como passar pelos obstáculos. Por mais que a ideia fosse vivenciar atividades voltadas para a floresta imaginária, uma das crianças realizou um comentário intrigante: “pensei que a gente ia para uma floresta de verdade, tia”. Antes mesmo de respondê-la, um colega antecipou-se e comentou: “É só uma brincadeira, não tem floresta de verdade.” Dessa forma, destacamos o que

Lima e Camargo (2011) discutem sobre a relação do ato de imaginar com as vivências e experiências vividas anteriormente, pois quanto mais experiências e vivências, maior a possibilidade de pôr em prática a sua imaginação.

Para o último momento da intervenção, foi solicitado que cada criança desenhasse sobre suas brincadeiras favoritas. Durante a análise de cada desenho, percebemos grande influência da rotina das crianças na escolha de suas brincadeiras favoritas e a própria (re)criação das mesmas. Nesse bojo, destacamos o que Corsaro (2002) prevê como reprodução interpretativa, que, segundo o autor, é a capacidade que a criança tem de reproduzir à sua maneira o que é disponibilizado pelo ambiente adulto. Sendo assim, ao brincar com animais domésticos e/ou artefatos presentes em seu cotidiano, por exemplo, percebemos uma conversão ao universo do lúdico, sendo incorporadas representações particulares das experiências vividas, com forte apelo ao faz-de-conta. Ademais, como as brincadeiras são atividades que caracterizam as próprias culturas infantis, “compreendê-las, por meio de desenhos, possibilita um alcance que reverbera nas diferentes práticas sociais do brincar e na potencialização da infância enquanto geração que é vivenciada por atores sociais plurais” (Ferreira, Nunes e Wiggers, 2023, p. 83-84).

Nesse sentido, os desenhos confeccionados pelas crianças reúnem uma grande diversidade de brincadeiras. Assim, o imaginário esteve bem presente, com desenhos de diversas categorias, dentre as quais: a) Brincar com animais domésticos (cabo de guerra e casinha) e com brinquedos (blocos de montar e carrinhos); b) Brincadeiras tradicionais (empinar pipa, pular corda, cantigas de roda); c) Brincadeiras esportivas (futebol); d) Brincadeiras em locais diversos (piscinas de bolinha, parque de diversão, piscina aquática e pula-pula), conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de desenhos com o tema “Minha brincadeira favorita”
conforme as categorias e tipos

Categorias	Quantidade	Tipos	Quantidade
Brincadeiras com brinquedos e animais domésticos	4	Brincadeiras com animais domésticos	2
		Brincadeiras com brinquedos	2
Brincadeiras tradicionais	6	Pipa	1
		Pular corda	3
		Cantigas de roda	2
Brincadeiras Esportivas	1	Futebol	1
Brincadeiras em locais diversos	3	Parque de diversões	1
		Piscina	2
Total de desenhos	14		14

Fonte: autoria própria.

Para Gobbi (2014), é perceptível o lugar da imaginação na composição de desenhos infantis, já que se encontra nesse processo a possibilidade das crianças se expressarem, narrando e criando histórias para elas e a partir delas. Logo, o desenho, como um dos elementos característicos da infância, se manifesta como uma

possibilidade de expressão original e singular. Dessarte, atua como um facilitador da comunicação, estimulando o protagonismo das crianças em cena, o que passa a contribuir para a produção de sentidos e significados de cada experiência vivida (Goldberg; Frota, 2018).

Após identificação das principais categorias relacionadas às brincadeiras favoritas das crianças, percebemos maior destaque para as brincadeiras com brinquedos e animais de estimação, junto com as brincadeiras tradicionais. Portanto, os desenhos infantis serão analisados e discutidos, ressaltando um apelo significativo ao imaginário das crianças em cada representação.

a) Brincar com brinquedos e animais domésticos

O brinquedo é definido como algo que já vem pronto e acabado, e pede para ser usado dentro das funções em que foi designado, isto é, dificulta a imaginação criativa que leva a produzir novas formas e diferentes funções. Nessa perspectiva, destacamos que normalmente para o adulto tudo que se faz e oferece para as crianças precisa ter uma razão e um significado. No entanto, para elas, o brinquedo tem fim em si mesmo, sem motivação externa (Santin, 2001).

Em se tratando do brincar com animais de estimação, Würdig (2014) afirma que os animais fazem parte das brincadeiras das crianças, constituindo um traço significativo na construção da cultura lúdica, já que:

as crianças, cotidianamente, estabelecem outras relações com seus animais de estimação, onde a prioridade é brincar e se divertir. As brincadeiras entre as crianças com os seus respectivos animais e os vínculos daí decorrentes levam-me a pensar que este é um traço significativo na constituição da cultura lúdica e que mereceria uma maior atenção dos (as) pesquisadores (as) da infância (Würdig, 2014, p. 267).

Entre o brincar com brinquedos e animais de estimação, observamos que nesse segundo, os desenhos se concentram em brincadeiras com gatos e cachorros, que correspondem a dois dos artefatos confeccionados. Destacamos nos desenhos, a evidência de brincadeiras como cabo de guerra, esconde-esconde e casinha, que está presente em ambas as confecções (Figura 1 e 2). Na primeira, há a representação de diversos cenários e personagens, entre eles, o cabo de guerra sendo jogado apenas entre cachorros, o esconde-esconde sendo brincado pelos gatos, além do sol e estrelas, que compõem os detalhes do cenário. Na segunda

figura, são representados quatro gatos e uma criança. Vale ressaltar que durante a confecção do desenho, a autora do mesmo comentou seu afeto pelas brincadeiras de roda junto ao seu animal preferido, o qual tentava representar em seu desenho. Além disso, os detalhes presentes como os corações coloridos e espalhados complementam o espaço.

Figuras 1 e 2 - Brincadeiras com animais domésticos



Fonte: registros de campo.

Os animais podem assumir a forma de brinquedo, apesar de que normalmente as crianças brincam com eles. O cachorro, por exemplo, não é um objeto que ganha vida por meio das crianças, ainda que ele possa ser envolvido no faz-de-conta das suas brincadeiras e até adquirir outras formas, tamanhos e cores (Lauwe, 1991; Würdig, 2014). Nessa conjuntura, Brougère e Wajskop (1997) esclarecem que os brinquedos são definidos no que concerne à brincadeira e à representação social. Sendo que no primeiro, o brinquedo é um artefato utilizado como apoio para um determinado tipo de brincadeira, sendo ele um objeto produzido por quem exerce o ato de brincar, que só tem valor durante a brincadeira. Já o brinquedo como representação social, é reconhecido pelo consumidor conforme os seus traços e o lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição de objetos. Assim, podemos pensar que os animais de estimação não são brinquedos, mas sim, parceiros das brincadeiras das crianças.

Nas Figuras 3 e 4, são representadas as brincadeiras com brinquedos, com ênfase ao brincar com blocos de montar e com carrinhos. No que tange à Figura 3, durante sua confecção e análise, o entendimento inicial era que se tratava de uma brincadeira com brinquedos, mais especificamente, blocos de montar. Entretanto, ao

ser questionada, a autora afirmou se tratar dos blocos do quintal de casa, nos quais adorava brincar de subir e descer. Logo, concluímos que um artefato presente em seu cotidiano, se tornou um objeto lúdico. O que nos fez refletir como o imaginário da criança pode ser um forte aliado no que diz respeito à capacidade de transgredir conceitos.

Para mais, percebemos que possibilitar momentos onde a criança se sinta estimulada a construir pontes entre as atividades desenvolvidas e o universo espacial, social e cultural, em que elas estão inseridas, é crucial para seus processos de aprendizagem e associação da rotina na escola com o cotidiano fora dela. Para mais, a Figura 4, ilustra uma competição de carros, onde os movimentos circulares representam o caminho realizado pelos competidores. Nesse desenho, ao ser questionado, o autor reproduz sons como de um carro acelerando, enquanto fazia da sua borracha um carrinho de corrida na pista.

Nesse contexto, Souza, Donadel, Kunz (2017), afirmam que os brinquedos oferecem possibilidades para a criança curiosar, entretanto, a maioria deles já vem pré-determinada a forma em que a criança deve brincar. Contudo, não é o que observamos na confecção e narrativa do autor em sua ilustração.

Figuras 3 e 4 - Brincadeiras com brinquedos



Fonte: registros de campo.

Destacamos, ainda, que para o adulto tudo que se faz e oferece para a criança precisa ter uma razão e um significado, contudo, para os pequenos, o brinquedo ou a brincadeira tem fim em si mesmo/a, sem motivação externa (Santin, 2001). Por outro lado, Würdig (2014) afirma que o fato das crianças lutarem e resistirem para continuar brincando em espaços e/ou tempos que não são pensados e discutidos com elas, pode ser uma das hipóteses dos animais terem assumido um papel tão importante na

escolha de parceiros para suas brincadeiras, porque estes estão quase sempre disponíveis para participar das suas experiências lúdicas.

Desse modo, é importante frisar o sentido que as crianças concedem ao brinquedo e às brincadeiras por meio da sua imaginação, já que por vezes, utilizam implementos do seu cotidiano para transformá-los. Por conseguinte, notamos como o imaginário da criança pode ser um forte aliado à sua capacidade de conceber conceitos, já que uma mesa pode virar um campo, uma tampa de panela pode virar um volante de um carro ou uma tampa de garrafa pet e/ou borracha passa a ser um carrinho de corrida. Por isso, Souza, Donadel e Kunz (2017) frisam que com o brinquedo pronto a criança não consegue desenvolver amplamente a sua curiosidade, visto que, a sua função já foi previamente definida, não sendo necessárias novas explorações das diferentes maneiras com que este brinquedo pode ser brincado.

Portanto, aquilo que está ao alcance, sobretudo da visão, bastante restrita na fase inicial da vida, pode atrair a criança. Assim, se ela não tem nenhum brinquedo, tampouco alguém por perto, costuma se irritar e chorar ou brincar com os próprios dedos, com a roupinha que veste, ou seja, transformam-se em brinquedos um simples fio de sua roupa ou a corrente da chupeta, e isso já é motivo para uma ampla investigação (Souza; Donadel; Kunz, 2017).

b) Brincadeiras tradicionais

Brincadeiras tradicionais são aquelas caracterizadas por elementos culturais e históricos passados de geração em geração. Ademais, se caracterizam pelas variações nas formas de brincar e regras estabelecidas, que sofrem alterações segundo a transmissão entre as gerações, características regionais e interações entre os pares. Cabe destacar que tais brincadeiras, podem ser praticadas nos mais diversos espaços, como na rua, na escola, dentro de casa, e sem a necessidade de materiais especializados, ainda se apresentem como instrumentos de apropriação da cultura e reflexão (Ferreira; Nunes; Wiggers, 2023; França e Gomes, 2021).

Ao analisar os desenhos dessa categoria, observamos que entre as brincadeiras tradicionais se concentram em representações do pular corda e empinar pipa evidenciados nas Figuras 5, 6, 7 e 8. Na Figura 5, observamos duas crianças, cada uma com uma pipa representando um duelo entre as pipas, movimento conhecido por “lanceada”. Para Oliveira (2022), a pipa, também conhecida como papagaio, pandorga ou raia, é um brinquedo que voa, usando a força do vento, é feita

utilizando varetas de bambu ou fibra, papel ou plástico e linha. As cores que predominam na imagem são rosa e preto. Durante sua confecção, o autor afirmou que empinar pipa com seus amigos na rua era o momento de maior diversão no seu dia.

Figura 5 - Brincadeiras tradicionais



Fonte: registro de campo.

Já nas demais representações (Figuras 6, 7 e 8), observamos desenhos em que apresentam evidências da brincadeira “pular corda”, em contextos similares, mas com especificidades entre si. Nas Figuras 6 e 7, por exemplo, abordam uma realidade do brincar sozinho/a. Em contrapartida, na Figura 8, tem-se a participação de quatro crianças, sendo uma delas a autora do desenho. Tal fato foi questionado para cada um dos autores, que afirmaram gostar ou não de brincar acompanhados de amigos, o que nos fez refletir sobre a influência do contexto familiar e das relações com os grupos sociais em que estão inseridos, com seus comportamentos. Logo, ponderamos que por meio dos desenhos é possível perceber o mundo em que a criança se enxerga e refletir sobre as práticas presentes em seu cotidiano.

Figuras 6 e 7 - Brincadeiras tradicionais



Fonte: registros de campo.

Figura 8 - Brincadeiras tradicionais



Fonte: registro de campo.

Nesse contexto, em um estudo recente, Costa *et al.* (2024) apontam o pulacorda como uma brincadeira que faz parte da cultura lúdica local, além de destacarem sobre a importância da promoção das brincadeiras tradicionais de forma planejada e adequada ao contexto cultural da escola, como forma de garantir um ambiente inventivo, cheio de significados e, ao mesmo tempo, seguro e inclusivo. Mesmo que as crianças ainda considerem essas brincadeiras como as suas favoritas, França e Gomes (2021) destacam que as brincadeiras tradicionais que fizeram parte da infância de várias gerações estão cada vez menos presentes no cotidiano das crianças. Por isso, faz-se necessária a sua abordagem nas escolas para que essa construção social continue sendo frequente nas gerações seguintes (França; Gomes, 2021).

Por último, a brincadeira de roda, presente nas Figuras 9 e 10, é um tipo de brincadeira relacionada ao folclore, ou seja, está filiada ao campo da cultura popular (Santos; Pereira, 2019). Nos desenhos, há a representação de um grupo de crianças de mãos dadas. As Figuras foram desenhadas de corpo inteiro, por meio de traços finos e triangulares, as cores presentes são rosa, amarelo, verde, laranja, azul, marrom, vermelho, roxo e preto na Figura 9 e tons diferentes de rosa, azul, roxo, vermelho, verde, preto, amarelo e cinza na Figura 10. Além disso, no primeiro desenho, que representa as rodas, tem-se como integrante do cenário, uma visão superior e distante, em que é possível visualizar o formato montado pelas crianças, e ainda, uma visão mais próxima, na qual os detalhes de cada integrante da roda podem ser visualizados com maior precisão. Já no segundo desenho, é feita a representação de um castelo de princesas (narrado pela autora do desenho), e a brincadeira é

realizada pelas próprias moradoras do castelo. Como integrantes do cenário da brincadeira, são representados dois corações na cor rosa.

Figuras 9 e 10 - Brincadeiras tradicionais



Fonte: registros de campo.

Outrossim, para Santos e Pereira (2019), as brincadeiras de roda apresentam como principais características a transmissão oral e o anonimato da autoria, e a possibilidade de ser transmitida de geração em geração. Por isso, sofrem variações e incorporações, o que não lhe retira nenhum valor, pelo contrário, só reforça o caráter dinâmico da sua cultura. As brincadeiras do tipo tradicional nos trazem a reflexão sobre a atuação das crianças com os seus pares no contexto de sua cultura. Durante o empinar pipa, pular corda ou nas brincadeiras de roda, por exemplo, ocorre a possibilidade de trocas, diversidades e pluralidades da infância. Dessa forma, revelam situações e regras que as crianças compartilham e decidem de forma particular e com protagonismo coletivo. Portanto, é possível identificar que a escola é um espaço importante na difusão das culturas infantis, onde as crianças podem apreciar e manter viva a prática das brincadeiras tradicionais (Ferreira; Nunes e Wiggers, 2023).

c) Brincadeiras esportivas

As brincadeiras esportivas são aquelas inspiradas em esportes, sendo caracterizadas por atividades que se respaldam em técnicas específicas, partidas entre equipes, além de outros elementos como a competição (Ferreira; Nunes; Wiggers, 2023). Em relação ao desenho que se enquadra nessa categoria, houve a representação do futebol, ilustrado na Figura 11, que demonstra uma partida de futebol na rua, em que duas crianças representam um time cada uma. A estrutura da

brincadeira preenche todo o espaço da folha de papel A4. Apresenta ainda, um carro na composição do cenário, já que o autor destacou que enquanto brincava de futebol na rua, passavam diversos veículos. A pintura de um dos rostos na cor marrom, foi para representar o tom de pele de um dos jogadores, autor do desenho.

Figura 11 - Brincadeiras esportivas



Fonte: registro de campo.

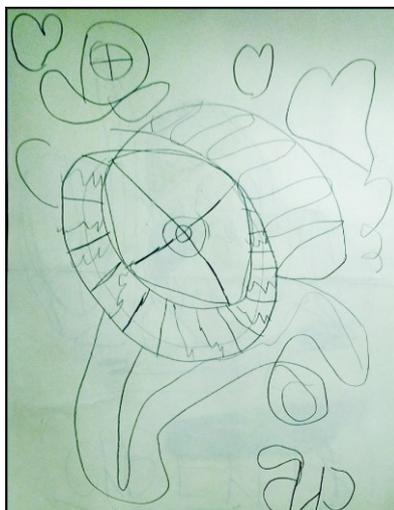
Nessa conjuntura, Gobbi (2012) afirma que considerar os desenhos das crianças como parte da trama social permite compreender não só a infância e suas falas, mas também a possibilidade de conseguir identificar as suas elaborações durante uma brincadeira. Dessarte, percebemos que as crianças interligam o futebol com outras práticas, já que o espaço e o modo de jogar o futebol são diversos. Principalmente porque as culturas infantis permitem adaptações e organizações singulares, sejam estas nos espaços ou na quantidade de jogadores, como é o caso do futebol de cinco, de dois (travinho), ou até mesmo o futebol um contra um, sejam eles praticados em quadras, campos ou ruas.

d) Brincar em locais diversos

O ato do brincar, pode ser realizado em diversos locais, contextos e implementos, promovendo, assim, uma relação entre as crianças e consequentemente uma apropriação coletiva aos espaços/contextos possíveis para brincar. Por isso, esse momento não pode limitar-se apenas aos espaços de casa ou da escola (Almeida, 2012). Nesse sentido, a partir dos desenhos dessa categoria, percebemos o brincar presente no cotidiano das crianças nos mais diversos espaços/locais e contextos. Na Figura 12, por exemplo, a autora aborda o cenário de

um parque de diversões, onde há menção dos brinquedos roda gigante e montanha russa. No momento da realização do desenho, foi destacado que os traços representam a trajetória percorrida pela montanha-russa. Cabe destacar que não houve a sua representação como participante da brincadeira, apenas dos brinquedos que compunham o cenário. Os traços são finos e predominam as formas circulares.

Figura 12 - Brincadeiras em locais diversos



Fonte: registro de campo.

Na Figura 13, por sua vez, o desenho ilustra o brincar em piscina de bolinhas, onde novamente é notório o brincar sozinho. Tem-se como integrante do cenário, o próprio autor do desenho, em traços finos (membros), circulares (cabeça) e triangulares (corpo). Além disso, para o local da brincadeira, houve a representação da piscina e das bolinhas em formato circular. Por último, a Figura 14 apresenta duas crianças brincando em piscinas aquáticas diferentes. Nesse desenho, o autor afirmou que tentava representar uma piscina, por meio de figura circular, de menor tamanho e profundidade para seu irmão mais novo. Já para ele próprio, busca representar uma piscina maior para corresponder ao seu tamanho. À vista disso, percebemos o conhecimento das dimensões por parte da criança. As cores predominantes são amarelo e dois tons diversos de azul.

Figuras 13 e 14 - Brincadeiras em locais diversos



Fonte: registros de campo.

Dentro dessa categoria, que se trata dos espaços do brincar, destacamos a ausência do brincar na rua com os amigos. Nesse contexto, vale ressaltar o brincar da criança não só pela busca da diversão ou pela falta de outros afazeres, mas da forma pela qual se apropria dos conhecimentos da cultura. Em vista disso, após análise dos desenhos, percebemos a ausência do brincar na rua, que para Schneider (2004), é um dos lugares mais democráticos e socializadores da infância.

Por ser uma atividade humana, vital e insubstituível na infância, algumas hipóteses se levantam a respeito das condições do brincar nos dias atuais: o fim do espaço socializante da rua; o advento dos brinquedos eletrônicos; o isolamento da criança diante da TV, do computador/vídeo-game; e até mesmo a “agenda” da criança lotada de compromissos que roubam seu tempo de brincar. [...] a rua era um dos lugares mais democráticos e socializadores da infância, onde todos se encontravam, brincavam e cuidavam uns dos outros. Como estão as nossas ruas hoje? Se as crianças não têm mais o pátio da casa, não têm mais o lugar da rua, [...] então qual é o lugar da infância na cidade? (Schneider, 2004, p. 15).

Portanto, ao analisar todas as produções, apreendemos que uma das principais características presentes foi o componente imaginário, o faz-de-conta, que é indispensável no processo de intervenção com brincadeiras historiadas. Já que a história é, antes de tudo, imaginária, e as brincadeiras são atividades que caracterizam as culturas infantis.

5.2 O brincar por meio de histórias

Ao rejeitar as narrativas tradicionais que assumem certezas absolutas e optar por adotar o ponto de vista das crianças, que envolve ver o mundo “de ponta-cabeça” e “escrever ao contrário”, contexto próprio das culturas infantis, temos a oportunidade

de aprender com elas. Isso ocorreu quando procuramos ouvir e registrar as vozes de meninas e meninos, mesmo que pequenos/as, e buscamos compreendê-los/as como sujeitos que questionam valores do mundo adulto, e constroem relações a partir de seus próprios interesses, desejos, valores e regras (Faria; Finco, 2011).

Nessa conjuntura, os adultos demonstram poucos conhecimentos voltados para o movimento na infância, normalmente se reportando a gestos fragmentados relacionados à esportivização. Isto posto, é notório que ainda há uma falta de saber empírico em relação aos/as professores/as, acerca do ponto de vista das crianças relacionadas à experiência do “Se-movimentar” (Kunz, 2001).

Para tanto, recorreremos às histórias presentes em suas rotinas na escola, expostas no Quadro 2, além de buscarmos possibilitar novos contos e narrativas após análise dos desenhos das crianças e escolha dos objetivos de cada intervenção planejada.

Quadro 2 - Histórias e cantigas

Dias	História/Cantigas
1º	João e Maria
2º	Do jardim da casa amarela: a maior aventura do tatu-bolinha
3º	Escravos de Jó,
4º	O leão e o ratinho
5º	A fábrica de brinquedos

Fonte: autoria própria.

Em prosseguimento às intervenções, após a devolutiva dos desenhos confeccionados pelas crianças, as aulas foram planejadas, levando em consideração tanto suas produções culturais representadas nos desenhos, quanto suas narrativas cotidianas, relatando predileções e afinidades quanto às histórias. Nessa perspectiva, a aula do segundo encontro foi voltada para atividades alusivas à história já conhecida por elas, denominada “João e Maria”. Nesse ensejo, por meio da contação da história, com ajuda das próprias crianças, foi possível criar o cenário imaginário da floresta e fazê-los vivenciar o enredo. Por meio da contação da história com as crianças, foi possível criar o cenário imaginário da floresta e fazê-los vivenciar a narrativa. Nesse intuito, cada grupo de crianças passou a representar um personagem, como forma de dinamizar e fazer com que cada um interpretasse, da sua maneira, o mesmo trajeto

dos irmãos durante a história. Nesse ínterim, entendemos que a contação de história pode ser considerada uma estratégia que possibilita momentos do “Se-movimentar”, a integração com os/as colegas e professores/as, o diálogo entre ideias, além da própria imaginação da criança, que proporciona a relação entre diversos campos do conhecimento relacionados à necessidade e ao prazer de cuidar de si e do outro. (Ruffino; Alves; Marra, 2021).

Durante o percurso, quando os irmãos saem para procurar comida, eles levam consigo alguns pães para que não sintam fome no caminho, mas por medo de se perderem, pensam em utilizá-los como pistas para conseguirem voltar para casa. Na brincadeira, as crianças utilizaram uma folha de papel A4, tiraram os pedaços, para amassar e jogar no caminho. Enquanto isso, outras crianças foram escolhidas para serem os gaviões e pegarem as pistas (pães) lançadas pelo caminho. Contudo, destacamos que as crianças escolhidas para serem este personagem, eram duas com diagnóstico de autismo, que inicialmente demonstraram resistência para participar da aula, mas enquanto vivenciavam o animal da história, foi notório que a criança expressa-se brincando, seja para o mundo, para os outros ou para si mesma, ou seja, ela dá sentido ao que faz (Kunz; Costa, 2015).

No terceiro encontro, apresentamos o roteiro com as atividades do cotidiano de um tatu, contadas no livro “Do jardim da casa amarela: as aventuras do tatu-bolinha” (Compart, 2010), em que conta as aventuras de um tatu-bola em forma de poemas. Nesse sentido, a aula foi baseada no campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, conforme a BNCC, dividida em 3 momentos, sendo o primeiro, a roda inicial, para lembrar as brincadeiras e história contada na aula anterior.

Em seguida, foram contadas algumas aventuras feitas pelos personagens, utilizando como demonstração imagens retiradas do livro para que as crianças pudessem identificar e contribuir durante a contação da história. Assim, elas puderam vivenciar, de forma imaginária, as ações dos personagens de cada aventura contada e relacioná-las com os fatos do seu cotidiano, como forma de expressar, construir e aprender novos conhecimentos coletivamente (Rodrigues, 2013).

Ainda no tocante à história, foi narrado o cotidiano do tatu-bolinha, nascido sob uma pedra localizada no jardim de uma casa amarela. Nesse momento, foram realizadas indagações para instigar as crianças a compartilhar seus conhecimentos relacionados a esse animal, falando sobre o seu formato e se já o conheciam

pessoalmente. Além disso, foram apresentadas as brincadeiras favoritas do tatu, realizadas com outros animais, que também moravam no jardim, como correr, saltar, nadar e rolar. Ao final, as crianças foram convidadas a representar o próprio tatu-bolinha e vivenciar suas aventuras, transitando em um percurso delimitado, que consistiu em correr até um determinado local, saltar dentro de arcos (dispostos no chão), nadar em um rio imaginário imitando um peixinho (como forma de representar o nado do tatu-bolinha), sacudir após sair do rio e por último realizar um rolamento lateral sobre tatames dispostos no chão.

Durante todo o roteiro vivenciado, foi possível observar que as crianças criam e participam de suas próprias culturas, ao selecionar ou se apropriar de forma criativa das informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações (Corsaro, 2011). Nessa perspectiva, destacamos que durante a passagem no rio e saída dele, quando foi demonstrado que deveriam sacudir para secar, espontaneamente as crianças realizaram o movimento das mais diversas formas, que para Corsaro (2011), está inserido no termo reprodução, no qual inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar o que lhes é imposto, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças sociais. Outrossim, durante todo o circuito, percebemos a utilização da imaginação em cada estação, além da empolgação para passar diversas vezes pelas atividades propostas.

No quarto encontro, a intervenção das atividades teve como base o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, previsto pela BNCC, tendo como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: “utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas” (Brasil, 2018, p. 48). Nesse sentido, a aula foi dividida em três momentos. Inicialmente em roda, foram feitos questionamentos às crianças para que relembassem os acontecimentos da aula anterior. Após a recapitulação e expressão das vivências do último encontro, foi mencionado que durante a aula seriam aprendidas algumas cantigas de roda, à vista disso, foram indagadas se sabiam, conheciam e/ou já tinham brincado de cantiga de roda. A maioria respondeu que não, portanto, após a explicação e exemplificação do que seriam, muitos afirmaram já ter brincado e que conheciam algumas cantigas.

Durante a aula foram apresentadas três cantigas de roda, sendo elas: “cabeça, ombro, joelho e pé”, “fui ao mercado” e “escravos de Jó”. Primeiro foram colocadas as músicas para que as crianças as escutassem e acompanhassem as letras, cantando

junto. Sublinhamos que algumas delas já as conheciam. Posteriormente, além de cantar teriam que interpretar as letras das cantigas. Na cantiga “cabeça, ombro, joelho e pé”, são citadas partes específicas do corpo, dessa maneira ao ser mencionada determinada parte, cada criança deveria tocá-la com as mãos. Na cantiga “fui ao mercado” também são mencionadas partes do corpo (pé, coxa, mão, nariz entre outros), porém nela as crianças deveriam sacudir as partes citadas.

A última cantiga “escravos de Jó”, era a menos conhecida pelas crianças, diferentemente das outras. Para esta última, elas foram organizadas sentadas em um círculo, para aprenderem a letra. Posteriormente, foi entregue a todas uma folha de papel A4, para que fizessem bolinhas de papel. Dessa maneira, foi explicado que as bolinhas seriam utilizadas durante a encenação da cantiga. Com a bolinha posicionada na frente do corpo e de acordo com o ritmo da música, as crianças deveriam passá-la para o colega da direita (sentido anti-horário) e, por último, para a esquerda (sentido horário). Ao final do encontro, as crianças foram indagadas sobre o acontecimento das atividades realizadas.

Em conformidade com o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” as crianças podem ter o contato e conviver com diferentes manifestações artísticas e culturais, e ainda, experimentar diversas formas de expressão e linguagens (Brasil, 2018). Nessa mesma conjuntura, a partir da intervenção com cantigas de roda descrita anteriormente, as crianças puderam interagir com elementos de diferentes culturas, em que puderam se expressar utilizando distintas formas de linguagem, já que estas são manifestações tradicionais passadas de geração em geração, reforçando o caráter dinâmico da cultura (Santos e Pereira, 2019). Ao interpretar, encenar a canção e confeccionar seus implementos para realização das brincadeiras durante a aula, as crianças apresentaram as suas próprias produções artísticas diante dos gestos e manipulações necessários. Vale ressaltar que durante as cantigas foi feita a contextualização de cada uma, por meio da contação do enredo presente na música, como forma de facilitar o entendimento.

A quinta aula foi realizada utilizando o campo de experiência da BNCC denominado por “O eu, o outro e o nós”, em que o desenvolvimento se deu em torno de uma fábula já conhecida pelas crianças, intitulada por “O leão e o ratinho”. Inicialmente foi explicado às crianças que seria contada uma fábula. Na sequência, foi questionado se elas sabiam o que seria uma fábula e todas responderam que não.

Em suma, o enredo dispunha como ponto central a cooperação, narrando a história de um ratinho medroso, que vivia em uma floresta muito distante, fugindo dos animais e se espantando com tudo, até mesmo com os sons dos galhos que quebravam. Durante a contação da história, as crianças eram sempre indagadas sobre os próximos acontecimentos, possibilitando-as a participação ativa na narrativa.

Após a narração, foi criado um cenário baseado no enredo contado para que as crianças pudessem vivenciá-lo na prática. Nesse contexto, foram convidadas a escolher um personagem da história que gostariam de representar, nesse caso, o Ratinho ou o Leão. Porém, mesmo com a escolha dos personagens, de início, todas fizeram as mesmas atividades propostas como forma de ambientação. No cenário criado, todos deveriam correr até o buraco da árvore para se esconderem do leão, o buraco da árvore estava sendo representado por arcos, em que as crianças deveriam passar através dele.

Fazendo alusão ao momento em que o rato cria coragem e visita o leão, as crianças deveriam sair do buraco da árvore e se direcionar até a cauda dele, representado por cordas dispostas no chão. Assim, deveriam andar por cima dessas cordas com todo cuidado para não acordar o animal. Para simular o momento em que os ratinhos estavam em cima do Leão e ele se sacode, as crianças ficariam em um espaço delimitado, onde passaria uma corda por baixo de seus pés, devendo saltar com a aproximação da corda para que não caíssem.

Posteriormente, as crianças que escolheram representar o Leão, deveriam caminhar pela floresta de mãos dadas, para passarem por algumas armadilhas. A primeira, consistiria em uma corda que prenderia os leões, para que os ratinhos pudessem ajudá-los a se desvencilhar dela. A segunda, seriam obstáculos, nos quais os ratinhos teriam que ajudá-los a desviar até fazê-los chegar a um local seguro. Ao final das armadilhas todos se abraçariam, para representar a amizade formada. No último momento da aula, foram feitas indagações sobre a narrativa vivenciada e cada atividade realizada, ressaltando a importância de sempre ajudar uns aos outros e do trabalho em equipe para alcançar um determinado objetivo.

Dentro deste contexto, nesta aula, as crianças puderam conhecer um tipo de gênero literário a partir de uma história previamente conhecida. Nesse ensejo, tiveram a oportunidade de identificar seus elementos, durante a participação na contação e na vivência do enredo por meio do movimento, que para Kunz (2015), é a forma mais

genuína de diálogo da criança com o mundo, com os outros e consigo, além de oportunizar, manifestar-se de forma livre e criativa. Outrossim, Silveira, Farias e Souza (2023) afirmam que ao brincar, as crianças também apresentam notório desenvolvimento de habilidades motoras básicas, como caminhar, correr, saltar, agarrar, lançar, entre outras.

Isto posto, no decorrer das atividades foram observadas habilidades como saltar para entrar no buraco da árvore, equilibrar-se sobre a cauda do leão, saltar para não pisar a corda e mudanças de direção para desviar das armadilhas. Ressaltamos que por meio dessas atividades também foram criadas possibilidades das crianças refletirem sobre virtudes tematizadas nas vivências, como generosidade, bondade, gratidão e cooperação.

Finalizando as intervenções, no último encontro, foi contada a história “A fábrica de brinquedos”, de Santiago (2013), utilizando como base o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”. Dentro desse segmento, assim como nas aulas anteriores, no primeiro momento houve uma roda de conversas com as crianças, para que relembassem os acontecimentos da última aula, como a história contada, as brincadeiras e atividades realizadas.

A história tem como protagonista do enredo um garotinho que adorava brincar, usar sua imaginação e criatividade, ao utilizar caixinhas e embalagens vazias de vários tamanhos para criar muitos brinquedos com seus amigos. Além de brincar com objetos presentes em seu cotidiano dentro de casa, como por exemplo, tampas de panela representando um volante de um carro ou um palito de picolé simulando um avião. Com base nessa narrativa, as crianças foram organizadas em duplas para confeccionarem seus próprios brinquedos. Para cada dupla foram entregues os mesmos materiais para que pudessem criar de acordo com a sua criatividade e imaginação.

Ao final da aula, foi explicado às crianças que os brinquedos construídos por eles seriam utilizados por todos da turma, e que ficariam na escola, para que todos pudessem brincar em momentos oportunos. Por último, as crianças tiveram um momento para brincar com os brinquedos confeccionados por elas próprias, assim como o garotinho e seus amigos da história narrada. Neste último encontro, buscamos envolver as crianças no mundo da imaginação, durante a contação da história para construção de um cenário, que posteriormente elas seriam as próprias personagens,

algo perceptível não só nesta aula, mas durante todas as intervenções. De acordo com Kunz (2004), é indispensável que todos/as os/as participantes da ação educacional atuem ativamente na atribuição de sentidos que é dada a eles mesmos, possibilitando assim, uma ação comunicativa na educação, ação que tem a sua finalidade nos próprios sujeitos que dela participam.

A criança sabe muito bem da sua necessidade de “Se-movimentar” e busca de forma incessante atender a essa necessidade básica realizada da melhor forma no brincar, que pode ser o ato espontâneo, livre e criativo, além de possibilitar um momento privilegiado para o desenvolvimento integral de seu ser (Kunz, 2015). Nessa conjuntura, durante cada aula, foi perceptível a inserção das crianças nos cenários que foram construídos no decorrer da explanação de cada história, uma vez que elas se sentiam pertencentes àquele local/enredo, e ao se utilizar de algo que lhes é próprio, a brincadeira e imaginação, apesar de serem repassados certos direcionamentos, cada movimento e interpretação eram realizados conforme a sua criatividade autônoma e/ou vivências do cotidiano.

Ao término dos blocos de aula, conversamos com as crianças sobre as intervenções, obtendo feedbacks dos mais diversos, sendo que a maioria manifestou satisfação por ter participado das vivências. Um dos relatos que chamou atenção em especial, foi o de uma menina, a Lara (5 anos): "Eu adorei tia, quero mais aulas de 'física' assim [...] Eu gosto quando a gente vive a historinha brincando, se mexendo, pulando, imitando o ratinho." Na esteira desses registros, reportamo-nos a Souza, Donadel e Kunz (2017), quando estes afirmam que precisamos aprofundar os estudos sobre as crianças, sobre seus desenvolvimentos, sobre elementos indispensáveis para a aprendizagem, como a imaginação, a criatividade, o Brincar e o “Se-movimentar”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou problematizar as brincadeiras historiadas como estratégia para o trabalho pedagógico da Educação Física no contexto da Educação Infantil, com ênfase nas possibilidades de ações pedagógicas baseadas na conjuntura em que as crianças estavam inseridas. Para tanto, realizamos um mapeamento do ponto de vista das crianças sobre o brincar por meio da produção de desenhos e analisamos os registros referentes às vivências pedagógicas, articulando brincadeiras e contação de histórias.

Dessa forma, apreendemos que é possível realizar a sistematização de blocos de aulas que prestigiem a interlocução entre as brincadeiras e a contação de histórias no trabalho pedagógico da Educação Física no contexto da Educação Infantil, apesar das agruras deste componente curricular enquanto tempo-espço desta etapa da educação básica. Além disso, ao se utilizar o ponto de vista das crianças nas atividades que partem do cotidiano, percebemos como estratégia assertiva, já que são consideradas, sobretudo, as culturas infantis. Por fim, torna-se imprescindível o reconhecimento das produções culturais e linguagens infantis na composição de blocos de aulas da Educação Física na Educação Infantil por meio das narrativas dos próprios personagens das tramas, as crianças.

Preliminarmente, no processo de construção das arestas que constituíram as intervenções, nos deparamos com uma relativa dificuldade em discutir teoricamente, especialmente, o conceito do brincar por meio da contação de histórias. Tal dificuldade acabou se revelando um importante direcionamento na continuidade do trabalho, uma vez que não identificamos uma literatura vasta que abordasse a temática no campo da Educação Física. Sendo assim, buscamos referências, especialmente nos estudos sociais da infância e a partir do conceito de "Se-movimentar", sob uma abordagem crítico-emancipatória, para conduzir nossa compreensão do que chamamos no decorrer das intervenções de "brincadeiras historiadas".

Ao longo das intervenções, as brincadeiras historiadas contribuíram para o processo de interação com as crianças, proporcionando sua participação ativa e facilitando o andamento das aulas. Além disso, transpuseram a ideia de estratégia metodológica para as aulas de Educação Física no contexto da Educação Infantil, expondo oportunidades das crianças manifestarem suas capacidades inventivas e autorais com o movimento no ambiente escolar.

Para mais, a experiência nos fez refletir sobre as possibilidades do trabalho pedagógico do/a professor/a de Educação Física na/com a Educação Infantil. Em se tratando da educação básica, entendemos a importância do investimento na intencionalidade pedagógica por parte do/a professor/a, independentemente da sua especificidade de formação. Identificamos que o diálogo entre o cotidiano das crianças e a percepção docente é extremamente necessário, pois contribui significativamente para a formação ampla e diversificada da criança no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, observamos que a realidade escolar ainda apresenta dificuldades em incorporar práticas pedagógicas para o tempo-espço da Educação Física escolar, enquanto campo do conhecimento.

Destacamos, ainda, que para a realização de pesquisas com crianças é essencial fazer escolhas metodológicas que permitam e, principalmente, valorizem a expressão das diferentes linguagens infantis, envolvendo as crianças na investigação e diminuindo as diferenças entre o/a pesquisador/a e os/as participantes das pesquisas. No presente trabalho, a produção de desenhos e as brincadeiras historiadas mostraram-se alternativas metodológicas promissoras para esse tipo de intervenção, pois garantem e respeitam os direitos de participação das crianças como protagonistas do processo. Assim sendo, oportunizamos momentos em que as crianças puderam atuar ativamente e construir suas próprias pautas de interesse, tornando-as parte ativa e diretiva no desenvolvimento do trabalho.

Quanto aos desenhos tematizados por “Minhas brincadeiras favoritas”, foram representadas diversas manifestações, divididas em quatro categorias: a) brincar com brinquedos e animais domésticos; b) brincadeiras tradicionais; c) brincadeiras esportivas; e d) brincar em locais diversos. Percebemos que, apesar das diferenças culturais e regionais das brincadeiras representadas nos desenhos, há uma intersecção das culturas infantis no mundo das crianças. À vista disso, por mais que a nomenclatura ou a regra de cada uma das brincadeiras representadas seja diferente, as intencionalidades e as vivências são expostas nas percepções dos sujeitos, uma vez que demonstram os corpos que brincam.

Ademais, inferimos que uma das principais características observadas durante a pesquisa foi a imaginação, o faz-de-conta, aspectos indispensáveis no processo de intervenção com crianças. Sobre as brincadeiras historiadas, percebemos que, por meio da contação de histórias, o apelo ao imaginário dos sujeitos motivou o

movimento das crianças durante cada aula, uma vez que as brincadeiras são atividades que caracterizam as culturas infantis, e a história é, antes de tudo, imaginada. No contexto de vivências lúdicas permeadas por brincadeiras, desenhos e interações, as crianças podem experimentar o processo educativo como um todo. Isto posto, pesquisar os desenhos e as brincadeiras historiadas na escola como atividades próprias da infância permite uma compreensão das culturas produzidas pelas crianças, além de potencializar o papel pedagógico do brincar no contexto da Educação Física na/com a Educação Infantil.

Nesse contexto, evidenciamos que ao falar das crianças e suas linguagens, as brincadeiras e os desenhos são como potências narrativas para a compreensão da infância para além dos rabiscos em uma folha em branco, ou dos traços coloridos que representam animais, personagens ou até emoções. Desse modo, as brincadeiras caracterizadas nos desenhos revelam interesses, desejos e perspectivas, em que as crianças, enquanto sujeitos, escolhem cenários, formas, tonalidades, personagens e tramas para suas narrativas.

O grande desafio, talvez, seja incorporar as cores e representações do imaginário das crianças em pesquisas e práticas pedagógicas mais inventivas e que prestigiem as linguagens infantis. Deve-se considerar, ainda, que a base das ações pedagógicas na Educação Infantil está intimamente ligada à linguagem corporal, ao brincar e à educação do corpo. Assim, estimular o desenvolvimento das crianças por meio do movimento é essencial no currículo desta etapa da educação básica. Entretanto, para a obtenção de horizontes significativos de aprendizagem, é importante que haja o reconhecimento da corporeidade em sua diversidade, já que a inserção do/a professor/a de Educação Física na rotina da Educação Infantil pode apresentar distintas contribuições para a criança, possibilitando novas nuances em seus processos de formação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **O brincar das crianças em espaços públicos**. 2012. 451 f. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 53-60, abr. 2001.

BARRETO, Aldecilene Cerqueira. **Brincadeiras de todos: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, 20 de dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROUGÈRE, Gilles; WAJSKOP, Gisela. **Brinquedo e cultura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CARDOSO, Francisca Rayllyne Rodrigues. **Infância e educação física escolar: análise da produção acadêmica no Brasil**. 2022. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COMPART, Alexandre. **Do jardim da casa amarela: a maior aventura do Tatu-bolinha**. Belo Horizonte: Instituto Elo, 2010. 40 p.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William Arnold. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 442-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Andrize Ramires; KUNZ, Elenor. O “Brincar e Se-movimentar” como base teórico-filosófica para a compreensão do ser criança, In: HERMIDA, J. F; BARRETO, S. **Educação Infantil: temas em debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 51-74.

COSTA, Andrize Ramires; BARROS, Thais Emanuelle da Silva; KUNZ, Elenor. O brincar como construção racional nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53., p. 196-208, mai. 2018.

COSTA, Bruno Rodrigues; FARIAS, Mayrhone José Abrantes; SOUZA, Adrielle Lopes de; SOUZA, Adriano Lopes de. As brincadeiras tradicionais no Bico do Papagaio: um relato de experiência na Educação Física escolar. **Conexões**, Campinas, v. 22, n. 00, p. 1-18, abr. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, mai./ago. 2013.

D'AVILA, Alexandra da Silva. **Educação Física na Educação Infantil: o papel do professor de Educação Física**. 2016. 86 f. TCC (graduação) - Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

D'AVILA, Alexandra da Silva; SILVA, Lisandra Oliveira e. Educação Física na Educação Infantil: o papel do professor de Educação Física. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.36, n.1, p. 44– 57, jan./abr., 2018.

FARIA, Ana Lúcia de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados LTDA, 2011.

FARIAS, Mayrhone José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich; FREITAS, Tayanne da Costa. Minha brincadeira favorita na escola: uma análise da cultura lúdica da criança de São Luís - MA. **Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 30, n.1, p.10-27., mar./dez., 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5835/pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

FARIAS, Mayrhone José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Cotidiano e práticas corporais infantis: o lúdico e a violência em cena. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, p. 58-73, 2015.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e Mudança social na cidade de São Paulo**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Higor Ramos; NUNES, Anielly Luiza Silveira; WIGGERS, Ingrid Dittrich. “1, 2, 3 salve eu”: interpretando desenhos sobre brincadeiras preferidas. **Licere**, Belo Horizonte, v. 26, n.4, dez. 2023.

FRANCO, Fernanda Mendes; ZANDOMINEGUE, Bethania Alves Costa; COCO, V.; MELLO, A. S. Protagonismo das crianças nas práticas pedagógicas da Educação Física com o teatro, a brincadeira e a contação de história na Educação Infantil. **Revista Com Censo** (SEEDF), Distrito Federal, v. 10, n. 02, maio 2023.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro; GOMES, Luciana de Freitas. Educação Física escolar em tempos de pandemia: O trabalho em uma escola com jogos e brincadeiras tradicionais durante o Regime Especial de Atividades não Presenciais na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 10, n. 1, p. 01-09, 2021.

GIRARDELLO, Gilka. A televisão e a imaginação infantil: referências para o debate. *In: Congresso Brasileiro da Comunicação, 24., 2001, Campo Grande. Anais [...]* Campo Grande: Intercom, 2001. p. 1-10.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOBBI, Marcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014.

GOLDBERG, Luciane. FROTA, Ana Maria Monte Coelho. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Revista de Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Triunfadora-artes gráficas, 2003.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor. Reflexões didáticas a partir de práticas concretas. *In: Kunz, E. Transformação didático-pedagógica do Esporte*. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004. p. 15-52.

KUNZ, Elenor. **Brincar & Se-movimentar: tempos e espaços na vida da criança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: brincar e se-movimentar. *In: KUNZ, Elenor. Brincar & Se-movimentar: tempos e espaços na vida da criança*. Ijuí: Unijuí, 2015.

LAUWE, Maria José Chombart de. **Um outro mundo: a infância**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LIMA, Aline Patrícia C. Tolentino de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. A criança fala: o desenho como fonte de escuta e produção artística sobre as brincadeiras preferidas no cotidiano da educação infantil. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-22, set. 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17637>. Acesso em: 26 jun. 2024.

LINO, Renata de Moraes. **Brincadeiras e histórias na Educação Infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa “Educação com Movimento” do Distrito Federal**. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner. A Educação Infantil na base nacional comum curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.107-140.

MULLER, Fernanda; FREITAS, Aline Nascimento; WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Brincadeiras de faz de conta: desafios às práticas docentes**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 16, p. 199-212, jan./jun. 2015.

NEVES, Kelvin Jhonn Dos Santos; ANTUNEZ, Bruno Fernandes; SOUZA, Adriano Lopes de; FARIAS, Mayrhone José Abrantes. “Então vamos aprender a brigar, tio?": tematizando as lutas em uma escola pública de tempo integral no município de Porto Franco - Ma. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023.

OLIVEIRA, Caroline Gomes de. Pipa no céu é pensamento que avôa: reflexões sobre uma unidade didática de jogos, brinquedos e brincadeiras nas aulas de Educação Física em tempos de pandemia. **Cadernos de formação RBCE**, v. 13, n. 1, p. 48-59, mar. 2022.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **O que é Educação Física?**. 1ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIAGO, Renata Glicia Ferrer Pimentel. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1986.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RODRIGUES, Maria Helena Vieira. **A contação de história na Educação Infantil**. 2013. 41 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Conde, 2013.

RUFFINO, Giulia Fagionato Peira; ALVES, Lucas Olacir; MARRA, Sumaia Barbosa Franco. A contação de história nas aulas de Educação Física no ensino remoto. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2021, Minas Gerais. **Anais [...]** Minas Gerais, 2021, p. 1-7.

SANTIAGO, Ana Cristina; CAVALCANTE, Débora. **A fábrica de brinquedos**. Fortaleza: SEDUC, 2013.

SANTOS, Adriano Alves; PEREIRA, Otaviano José. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na educação. **Rev. Eletrônica pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 480-493, set/dez, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Edições Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a Infância**: os desenhos das crianças. Campinas: Autores associados, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas”, *In*: Martins Filho, A.J; Prado, P.D. (orgs). **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas: Autores Associados; 2011, p. 27-60.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST, 2001.

SAYÃO, Débora Thomé. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 13, p. 221–236, 1999.

SAYÃO, Débora Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SCHNEIDER, Maria Luísa. **Brincar é um modo de dizer**: Um estudo de caso em uma escola pública. 2004. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SILVA, Adriana de Almeida dos Reis. **A contação de história na Educação Física infantil**: uma proposta com o conteúdo ginástica. 2018. 23 f. TCC (Graduação em Educação Física) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Pará, UFPA, Castanhal, 2018.

SILVA, Alberto Nidio Barbosa de Araújo. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajectos intergeracionais**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade del Minho, Portugal, 2010.

SILVEIRA, Ian Melo; FARIAS, Mayrhon José Abrantes; DE SOUZA, Adriano Lopes. Narrando experiências de estágio em educação física na educação infantil: a timidez e agressividade em foco. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. 1-21, 2023.

SOUSA, Franciele Ribeiro de; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. A arte de contar histórias na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, Alta Floresta, v. 5, n. 2, p. 122-131, jun./jul. 2014.

SOUZA, Cícera Andreia de; DONADEL, Tamara Biase; KUNZ, Elenor. Sobre como tolhemos a curiosidade das crianças. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 192-204, jul. 2017.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, p. 113-128, 2013.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WÜRDIG, Rodrigo Costa. As crianças, os animais e suas brincadeiras: um traço importante da cultura lúdica. **Aleph**, Fluminense, n. 22, p. 265-279, 2014.