

A Educação Infantil em contexto de pandemia: arranjos curriculares e pedagógicos

 Bethânia Alves Costa Zandomínegue¹,  Adriano Malaquias de Oliveira²

¹ Universidade Federal de Goiás - UFG. Faculdade de Educação Física e Dança. Avenida Esperança, s/n. Chácaras de Recreio Samambaia. Goiânia - GO. Brasil. ² Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT.

Autor para correspondência/Author for correspondence: bethania.costa@ufg.br

RESUMO. Esta pesquisa de abordagem qualitativa e caráter exploratório foi produzida a partir de entrevistas realizadas com duas professoras e uma coordenadora pedagógica que atuam na Educação Infantil de Colinas do Tocantins/TO. O objetivo foi analisar como a Educação Infantil do município se estruturou no contexto da pandemia no ano de 2021, focalizando aspectos relacionados ao campo de experiência Corpo, Gesto e Movimento preconizado pela Base Nacional Comum Curricular. Com base nesta análise, refletir sobre o brincar e movimentar-se como linguagens essenciais às crianças. No processo de análise interpretativa, identificou-se a adoção do ensino remoto para a Educação Infantil e os desafios sentidos pelas docentes para a condução desse trabalho. Como alternativas para o enfrentamento das dificuldades destaca-se a ampliação do diálogo com a família e a adoção de diferentes linguagens para a comunicação com as crianças. As professoras se esforçaram para contemplar o campo de experiência Corpo, Gesto e Movimento e tiveram uma demanda corporal para a produção de materiais audiovisuais para as crianças. Conclui-se que, apesar desse esforço, nas propostas de ensino remoto para a Educação Infantil, houve pouca ênfase à linguagem corporal e valorização do protagonismo infantil.

Palavras-chave: educação física, educação infantil, ensino remoto, criança, linguagens.

Early Childhood Education in the context of a pandemic: curricular and pedagogical arrangements

ABSTRACT. This research with a qualitative and exploratory approach was produced from interviews with two teachers and a pedagogical coordinator who work in Early Childhood Education in Colinas do Tocantins/TO. The objective was to analyze how Early Childhood Education in the municipality was structured in the context of the pandemic, in the year 2021, focusing on aspects related to the Body, Gesture and Movement field of experience recommended by the National Common Curricular Base. Based on this analysis, reflect on playing and moving as essential languages for children. In the process of interpretive analysis, the adoption of remote teaching for Early Childhood Education and the challenges felt by the teachers in carrying out this work were identified. As alternatives for coping with difficulties, the expansion of dialogue with the family and the adoption of different languages for communicating with the children stand out. The teachers made an effort to contemplate the field of experience Body, gesture and movement and had a body demand for the production of audiovisual materials for the children. It is concluded that, despite this effort, in proposals for remote teaching for Early Childhood Education, there was little emphasis on body language and appreciation of children's protagonism.

Keywords: physical education, early childhood education, remote learning, children, languages.

Educación Infantil en el contexto de una pandemia: arreglos curriculares y pedagógicos

RESUMEN. Esta investigación con enfoque cualitativo y exploratorio se produjo a partir de entrevistas con dos docentes y un coordinador pedagógico que actúan en Educación Infantil en Colinas do Tocantins/TO. El objetivo fue analizar cómo se estructuró la Educación Infantil en el municipio en el contexto de la pandemia, en el año 2021, centrándose en aspectos relacionados con el campo de experiencia Cuerpo, Gesto y Movimiento recomendado por la Base Curricular Común Nacional. A partir de este análisis reflexionar sobre el juego y el movimiento como lenguajes esenciales para los niños. En el proceso de análisis interpretativo, se identificaron la adopción de la enseñanza a distancia para la Educación Infantil y los desafíos sentidos por los docentes en la realización de este trabajo. Como alternativas para el enfrentamiento de las dificultades se destacan la ampliación del diálogo con la familia y la adopción de diferentes lenguajes para comunicarse con los hijos. Los docentes se esforzaron en contemplar el campo de experiencia Cuerpo, gesto y movimiento y tuvieron demanda corporal para la producción de materiales audiovisuales para los niños. Se concluye que, a pesar de este esfuerzo, en las propuestas de enseñanza a distancia para la Educación Infantil, hubo poco énfasis en el lenguaje corporal y la valoración del protagonismo de los niños.

Palabras clave: educación física, educación infantil, educación a distancia, infantil, idiomas.

Introdução

No contexto da pandemia de Covid-19, o isolamento social se estabeleceu como uma medida de prevenção à disseminação do vírus, o que acarretou a paralisação das aulas presenciais nas escolas. Essa condição exigiu a incorporação de novas metodologias de trabalho nos diferentes campos de atuação. No âmbito educacional, as escolas precisaram ajustar o modo de dar continuidade ao ensino.

No Brasil, a partir da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), houve a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais em, praticamente, todo o país. Assim, o uso dos recursos tecnológicos passou a compor o rol de possibilidades de trabalho no campo da educação, durante a pandemia. Entretanto, esse novo contexto evidenciou o despreparo do sistema educacional brasileiro, na sua adequação ao trabalho não presencial.

Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente¹ (Gestrado/UFMG), que envolveu cerca de 15 mil professores da Educação Básica do Brasil revelou que, durante a pandemia, mais da metade desses professores (53,6%) não possuíam preparo para ministrar aulas não presenciais. O estudo apontou que, apenas 3 de cada 10 professores(as) da Educação Básica possuíam tanto recursos tecnológicos quanto o preparo necessário para a realização das atividades remotas. Outro fator que emergiu desta nova realidade foi a busca por auto formação profissional. Os professores tiveram que aprender a operar com os recursos tecnológicos, em curto espaço de tempo (Gestrado/CNTE, 2020).

No conjunto de normativas que orientam o processo educacional brasileiro está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) que prevê que a escola possibilite aos estudantes apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização. Na etapa do Ensino Médio, o documento aponta a aplicação dos recursos tecnológicos em cada disciplina. Entretanto, devido à pandemia, esse fator foi incorporado pelas diferentes etapas da educação, incluindo a Educação Infantil (EI).

Consideramos como importante papel da EI, oferecer propostas pedagógicas que possibilitem a introdução da criança nesse novo universo, o da educação. Para tanto, os documentos legais para esta etapa, bem como a produção acadêmica da área orientam que os processos educativos desenvolvidos com crianças, as reconheçam como sujeitos de direito e que sejam conduzidos por meio de práticas que valorizem a ludicidade, as brincadeiras e os

movimentos, em todas as dimensões que compõem a sua vivência (Brasil, 2009, 2017; Borba, 2007; Assis, Mello, Ferreira Neto, Santos & Schneider, 2015; Sarmiento, 2015). A BNCC, de modo específico, aponta o campo de experiência Corpo, Gesto e Movimento como parte da proposta curricular a ser desenvolvida na EI.

Apesar dessas orientações e discussões acerca dos processos de ensino destinados às crianças, nos últimos anos, ainda observamos práticas voltadas, predominantemente, à escolarização da infância e desvalorização do lúdico, do brincar e do movimento corporal nas ações educativas conduzidas para elas. Há o predomínio do trabalho nas dimensões racionais (alfabetização) de modo a colocar em campo oposto, a linguagem corporal, como se não fosse possível interligar corpo e movimento no ensino das crianças (Richter, 2006).

Em relação à condução da EI do município de Colinas do Tocantins/TO, lócus deste estudo, questionamos como as creches se organizaram para oferecer o ensino durante a pandemia. Quais foram as estratégias do município e/ou instituição para atender às especificidades da Educação Infantil e do público por ela atendido? Essas ações favoreceram o ensino para as crianças? O campo de experiência “Corpo, Gesto e Movimento” foi considerado nas propostas destinadas a elas? Desse modo, o objetivo desse estudo foi analisar como a Educação Infantil do município de Colinas do Tocantins/TO se estruturou no contexto da pandemia causada pela Covid-19 durante o ano de 2021, focalizando aspectos relacionados ao campo de experiência Corpo, Gesto e Movimento. Com base nesta análise, refletir sobre o brincar e movimentar-se como linguagens essenciais às crianças na Educação Infantil.

Método

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo, pois buscou compreender um determinado fenômeno e suas formas organizacionais, neste caso, a abordagem do campo de experiência “Corpo, Gesto e Movimento” (Brasil, 2017), na proposta de reestruturação da EI de Colinas do Tocantins/TO, no período da pandemia.

De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela opera com o universo de significados, motivações, aspirações e atitudes, em vistas de aprofundar a compreensão de um grupo social. O caráter descritivo se estabelece a partir de Martins (2002), pois concentra-se nas características de determinada população ou fenômeno e na relação estabelecida entre as variáveis e os fatos sobre determinada realidade ou tema.

No contexto desta pesquisa, o município de Colinas do Tocantins/TO, constatamos, junto à Secretaria de Educação, a não existência de profissionais com formação específica em Educação Física atuando na Educação Infantil. Dos três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município, apenas um, CMEI JA, aceitou participar do estudo. Desse modo, os sujeitos do estudo foram Professora 1 (P1): Feminino, atua há 26 anos na educação, possui graduação em Pedagogia e especialização em séries iniciais. Trabalha há 6 anos no CMEI JA. Professora 2 (P2): Feminino, possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil. Atua há 24 anos no CMEI JA. Coordenadora (C1): Feminino, atua há 1 ano no CMEI JA.

Para a produção dos dados, realizamos uma entrevista semiestruturada com cada professora e com a coordenadora pedagógica do CMEI. Elaboramos um roteiro contendo seis perguntas para nortear o diálogo. Nas questões abordamos temas relacionados à organização do trabalho pedagógico durante a pandemia, o campo de experiência Corpo, Gesto e Movimento, e o movimentar e o brincar como linguagens na EI. As temáticas das questões se constituíram como categorias de análise.

Para a realização da entrevista, agendamos com as participantes, via *WhatsApp*, um encontro presencial e individual, em maio de 2022. Disponibilizamos para elas o roteiro contendo as perguntas norteadoras. Após a autorização de cada participante, as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Nesta etapa, buscamos a compreensão do fenômeno não somente pela descrição das falas, mas pela análise interpretativa.

Na sequência, apresentaremos os resultados e discussões, com base na análise das seguintes categorias: *organização do trabalho pedagógico durante a pandemia, o campo de experiência Corpo, Gesto e Movimento, e o movimentar e o brincar como linguagens na EI.*

Resultados e Discussões

A BNCC na sua terceira versão apresenta-se como “... um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). O documento aponta cinco campos de experiências sobre os quais deve se estruturar o trabalho pedagógico na EI. São eles: I) O eu, o outro e o nós; II) Corpo, gestos e movimentos; III) Traços, sons, cores e formas; IV). Escuta, fala, pensamento e imaginação e V) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Assim, conforme o documento:

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 40).

O documento ressalta, ainda, as diferentes linguagens que devem compor o trabalho pedagógico com as crianças na EI. Conforme apontado pela BNCC, por meio do corpo, dos gestos e dos movimentos, as crianças exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, produzem sentidos e conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. 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, 2017, p. 41).

A EI possui uma lógica de organização não disciplinar, que a difere do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a dinâmica curricular que se estabelece nesses contextos ocorre por meio da articulação entre sujeitos, linguagens e áreas de conhecimento. Por esse motivo, a proposta estrutural sugerida pela BNCC que aponta para cinco campos de experiências não delimita a especificidade de áreas como a Educação Física. Contudo, consideramos que o campo de experiência Corpo, Gesto e Movimento é o que possui maior aproximação com a EF, especialmente pela especificidade de seu objeto de estudo e intervenção, o corpo e o movimento. Segundo Mello, Zandomínegue, Barbosa, Martins e Santos (2016, p. 138),

Corpo/movimento, juntamente com jogos/brincadeiras, são as categorias que estabelecem maior interface com os objetos de estudo da Educação Física e têm contribuído para fomentar a presença do professor com formação nessa área do conhecimento nas instituições dedicadas à educação da pequena infância.

Assim, considerando os pressupostos que fundamentam a BNCC, observamos a centralidade do corpo e movimento, bem como dos jogos e interações na educação da criança pequena. “Com efeito, a visibilidade e importância atribuída ao corpo e ao movimento na EI estão relacionadas com as oportunidades que as crianças têm de produzir culturas, como autoras de suas próprias práticas” (Mello *et. al.*, 2016, p. 138). A relevância das discussões apontadas pela BNCC e pela produção acadêmica suscitam propostas que reconhecem a

centralidade da criança e das linguagens valorizadas por elas em seus processos de socialização.

A organização do trabalho pedagógico durante a pandemia

De acordo com as informações divulgadas pela Secretaria Municipal de Educação de Colinas do Tocantins, para atender a demanda escolar durante o período de distanciamento social, foi adotado o ensino remoto para todas as etapas da Educação Básica. Para isso, a prefeitura disponibilizou uma plataforma virtual como ferramenta estratégica para o desenvolvimento das atividades não presenciais, conforme pode ser observado pelo seguinte trecho de reportagem publicado no site da prefeitura:ⁱⁱ

Foi criado um cronograma com diretrizes, de ensino-aprendizagem, que será seguido pelos professores. Alunos que terão acesso à internet poderão acessar as atividades em uma plataforma “Google sala de aula”, para quem não tem, as atividades serão entregues aos pais, que terão agendamento para buscar e entregar atividades, seguindo medidas de segurança (Mendes, 2020, s/p, grifo da autora).

Assim, estudantes e professores passaram a fazer uso desta nova estratégia de ensino para o desenvolvimento educacional. A readequação deste planejamento foi a alternativa para assegurar o direito universal à educação, conforme prevê a legislação. Ao serem questionadas sobre a organização do trabalho pedagógico na pandemia, as entrevistadas responderam que:

Iniciamos criando um grupo de *WhatsApp*, depois a prefeitura criou um site. A gente gravava os vídeos que eram postados nesses locais. (P1, professora da EI).
A gente organizava as atividades e a cada quinze dias eles [pais/responsáveis] traziam e já levavam outro bloco para casa (P2, professora da EI).
Tinha uma plataforma onde eram colocadas as videoaulas. Eram vídeos produzidos aqui na escola. Um cantinho preparado como estúdio ... eram enviadas atividades impressas para casa, quinzenalmente, e dentro dessas atividades, eram enviados material concreto como, tinta guache, lápis de cor, tudo que fossem precisar para a atividade. As professoras faziam as videoaulas, ensinando como os pais iriam realizar com seus filhos ... em termos de prática (C1, coordenadora da EI).

Ao observarmos os relatos acima podemos ter a percepção da dimensão exigida para que os professores pudessem dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem exigido para este momento. Na fala das entrevistadas podemos identificar a importância das novas tecnologias de informação/comunicação como ferramentas essenciais para a execução deste processo. O *WhatsApp* para comunicação entre a escola e as famílias, o celular para criação de videoaulas etc.

Segundo Scuisato (s/d) a inserção de novas tecnologias nas escolas fez surgir novas formas de ensino e aprendizagem. No entanto, a mesma ferramenta considerada como facilitadora desse processo, se tornou um entrave para algumas famílias/estudantes que não tinham acesso à mesma. Essa realidade exigiu que os professores elaborassem, paralelo ao material disponibilizado no portal/site, que incluía a gravação de videoaulas, um portfólio de atividades, onde a família faria a retirada na escola e, depois, retornaria com as mesmas realizadas pelos estudantes. A fala das entrevistadas P2 e C1 esboçam os desafios dessa forma de organização:

Alguns [alunos] faziam [atividades], outros já não tinham o recurso tecnológico. Eles não tinham um celular. Alegavam que só tinha um celular para quatro, cinco crianças na casa. Então, não tinha como acompanhar (P2, professora da EI).

Teve uma professora que não tinha habilidade para aparecer [videoaula]. A gente tinha que ‘caçar’ uma forma de incentivar ... para ela ser mais comunicativa ... mostrar mais, algo assim, mais concreto ... então, foi um momento difícil, mas de muito aprendizado. O desafio maior foi trazer os pais para a escola, para a creche, e entender que não era um trabalho desperdiçado (C1, coordenadora da EI, grifo nosso).

Observamos que a pandemia expôs as insuficiências da educação no país, especialmente, no que se refere à infraestrutura e os conhecimentos necessários para operar com recursos tecnológicos na sala de aula. Segundo Nóvoa (2020), a pandemia não trouxe nada de novo, apenas revelou o conjunto de coisas que já estavam aí e sugerem a necessidade de a escola “metamorfosar-se”. A pandemia acelerou a necessidade de mudança para a escola, as famílias e as comunidades.

Em relação à realização das atividades, dentre os três mecanismos abordados (site/plataforma, whatsapp/vídeos e portfólio), cerca de 70% dos pais corresponderam ao modelo de ensino adotado pela escola, conforme observamos nas falas de C1 e P1, em relação à participação dos pais:

Achávamos que os pais não iriam dar esse suporte para os filhos (C1, coordenadora da EI, grifo nosso).

Contribuíram [Pais] muito e fez com que a escola se aproximasse mais da família (P1, professora da EI).

Nesta fase teve-se que garantir o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, promovendo experiências de aprendizagens junto às famílias, com orientação dos professores. De acordo com Cecílio (2021), o apoio familiar é essencial na rotina dos processos de desenvolvimento da criança, mesmo estando na vigência de uma pandemia que afeta,

diretamente, as etapas de ensino, pelo distanciamento social. Assim, a presença da escola é essencial na vida familiar para manter o vínculo do aluno com a aprendizagem, seja ela realizada na escola ou em casa.

Como forma de organização do trabalho pedagógico, o CMEI criou grupos por turmas e designou um coordenador para planejar as apostilas. Assim, toda preparação das atividades não presenciais foi realizada pelo grupo de professores mediado por um coordenador. Na sequência, outro grupo fazia a formatação e organização das apostilas. Dessa maneira, os professores, cada qual em seu grupo, se prepararam para interagir com as crianças e seus familiares, por meio de *whatsapp* e portfólio. A entrevistada C1 relata sobre essa jornada de trabalho:

Foi difícil ... A gente tinha semana de planejar, semana de fazer as atividades para mandar, semana para os pais virem buscar (C1, coordenadora da EI).

A gente divulgava os trabalhos, né? Todos os trabalhos que eram feitos, os planejamentos, vídeos... eram postados nesse grupo [*whatsapp*]. Todo mundo tinha acesso, a Secretaria de Educação, todos os professores, todos tinham acesso ao nosso trabalho. Assim foi com as creches e as Unidades (P1, professora da EI).

Além dessas estratégias organizacionais, as professoras foram desafiadas a gravarem vídeos. No começo da intervenção remota, esses vídeos eram gravados em suas próprias residências. Depois, com a possibilidade de retorno ao espaço escolar, a gravação era realizada nas mediações da própria instituição. Quando questionadas sobre os maiores desafios encontrados para a continuidade do trabalho pedagógico na pandemia, as falas das docentes revelam as angústias e as dificuldades sentidas, diante dessa nova demanda:

A gente gravava os vídeos. Um momento muito difícil que foi testado para testar a gente ... Para mim, foi a questão do recurso pedagógico e a filmagem ... Você saber que muita gente está te vendo ... Numa sala ali com as crianças é uma coisa, mas daí você gravar um vídeo de uma aula para outras pessoas verem né? (P1, professora da EI).

Para mim foi a filmagem e a exposição. Eu nunca gostei de aparecer e quando eu via... eu gravava tudo bem, mas quando eu olhava eu ia ter que colocar, que ia ter que enviar num grupo, que tinha pais que falava, tinha alunos que estavam em outra cidade... que eu ia mandar para outra cidade, outras pessoas iam me ver ... **cada gravação era um sofrimento que eu tinha que me doar ao máximo possível, eu tinha que me doar** (P2, professora da EI, grifo nosso) (P2, professora da EI).

A fala da coordenadora e das professoras nos permite imaginar o quanto esse período se constituiu de forma desafiante e turbulenta para elas. Para Nóvoa (2020), na pandemia, “os professores salvaram a escola”. Apesar de toda dificuldade, as professoras preservaram a ética da ação de ensinar como essencial e não se eximiram da tarefa de educar, mostraram respostas imediatas ao período emergencial, mesmo diante das suas limitações pessoais, psicológicas e

estruturais. De acordo com Libâneo (2006, p. 88), desde a formação de professores há necessidade de formar que “... mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, se colocar ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela”.

Ao dedicarem-se, integralmente, à tarefa de ensinar, as professoras deixaram que suas experiências (e a falta delas) se entrelaçassem ao processo de condução do trabalho pedagógico, evidenciando novas dinâmicas para se pensar o ensino/aprendizagem e a formação docente. Segundo Nóvoa (2020), a dinâmica da formação e da ação do professor precisa se dá numa relação próxima com o real, com o concreto, com as limitações, as possibilidades, de todos os envolvidos, professores, famílias, comunidades, enfim, à vida.

A busca por um formato de ensino também trouxe à tona a carência de investimento em tecnologias, bem como do conhecimento dos profissionais para operar com esses recursos. Diante da necessidade de dar continuidade remota ao processo educativo, as docentes esboçaram a dependência do auxílio da família para a produção de materiais audiovisuais. A entrevistada P1 relata que:

O vídeo... eu tive dificuldade de manusear. Os aparelhos, a tecnologia né!? Fazer pelo celular... nós tivemos que pedir ajuda. E assim, durante um bom tempo a gente teve que fazer na sala da gente ... Nós tivemos que pedir ajuda, principalmente para os filhos. Eles foram primordiais, porque começamos o primeiro ano em casa ... que foi montado os estúdios e os filhos estavam o tempo todo ali, nos auxiliando. Então, não foi fácil né? (P1, professora da ED).

Observamos que a organização deste novo formato de ensino e aprendizagem se intensificou em decorrência da pandemia, trazendo uma transformação da educação. Assim, o processo educativo nesse novo formato fez com que os docentes buscassem alternativas para que, os conteúdos da sala de aula fossem viabilizados no meio digital. Conforme Santaella (2008, p.113):

Documentos em forma de textos, imagens, sons e vídeos reproduzidos com auxílio de *softwares* e *hardwares* dos computadores foram um dos motores da (r)evolução tecnológica contemporânea, produzindo mudanças sociais e outros hábitos nos quais todos podem ser autores e emissores no compartilhamento de projetos e ideais no modelo todos-todos. Os sites passaram a compor o cotidiano dos internautas, que navegam pelo ciberespaço com movimentos livres, toques e clicks dos mouses, no intermédio harmônico entre os sistemas lineares e não lineares dos espaços de conversas textuais, sonoras e visuais na produção de culturas.

Para Moraes (2003, p. 210), “... no processo de mediação pedagógica, tanto a comunicação, como o conhecimento implicam processos de co-criação de significados construídos a partir de práticas, relações e identidades.” Assim, apesar dos percalços sentidos durante esse processo, consideramos como grande avanço desse período, o aprimoramento dos materiais entregues às famílias e às crianças, bem como a inserção das tecnologias digitais nas relações de ensino e aprendizagem. A cada semana de planejamento, os professores ajustavam as propostas, conforme as demandas percebidas nas mediações com as crianças.

A pandemia, também, trouxe a oportunidade de ponderar sobre o modo como se compreende a educação nesse tempo, conforme a fala da coordenadora e das professoras em relação às devolutivas das atividades é possível perceber o avanço na forma das famílias colaborarem com esse novo formato de ensino:

Foi um tempo de aprendizado e o desafio maior foi trazer os pais para a escola, para a creche, e entender que não era um trabalho desperdiçado (C1, coordenadora da EI).

Sim, eles faziam [as atividades]. Não era aquela em massa, mas eles faziam (P1, professora da EI).

Não foi totalmente, mas nós tivemos uma boa aceitação. Os pais compreendiam. No começo, eles ficaram assim, achavam que não, mas depois, vimos que eles tiveram uma aceitação, que eles estavam retornando preocupados ... sempre estavam procurando, queriam a atividade (P2, professora da EI).

Essa demanda, exigiu das unidades escolares ampliar o diálogo com as famílias, se sensibilizar nas ações deste processo de acompanhamento e observar como estão sendo realizadas as atividades em casa e o retorno das propostas. O diálogo estabelecido, revela o papel importante e fundamental da postura do professor, como catalisador e facilitador do processo da construção do conhecimento da criança e da família.

No primeiro momento, muitos professores revelaram a dificuldade em realizar de forma efetiva as intervenções, principalmente quando iniciaram as gravações de áudios e vídeos, além de algumas limitações com o uso das tecnologias e também pela timidez. Para Moran (2000, p. 32), “... cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos”. Os professores tornaram-se imprescindíveis para fazer a informação e o conhecimento chegar a todos.

Novas estratégias de transmissão de conteúdo, aulas online, aulas gravadas, planos de aula diferenciados, plataformas digitais permitiram a comunicação entre escola e família. Libâneo (2007, p. 309) infere que “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos

alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. Basta agora, buscar esse planejamento envolvendo todos os segmentos para então, dar continuidade a este trabalho educacional. Diante de tudo isso, percebemos o papel da escola e da sociedade na formação das novas gerações, a partir desse novo tempo em que vivemos. Aquilo que faz sentido manter e o que devemos transformar.

O campo de experiência corpo, gesto e movimento

A importância do corpo e movimento na educação da criança pequena torna-se evidente nos principais documentos que regem a EI no país. Desde 1998, quando examinamos o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 17), vemos que “... é por meio do movimento que a criança se expressa e se comunica com o mundo através das expressões corporais e faciais, ao empregar o corpo como uma ferramenta para interagir com o mesmo”.

Mais recentemente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009, 2013) encontramos uma concepção do corpo e movimento como “linguagens” que designam as formas de expressão das crianças. De acordo com o apontado pelo documento, as ações pedagógicas desenvolvidas na EI devem possibilitar “movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças” (Brasil, 2013, p. 99). Já, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) valoriza as “experiências de aprendizagens,” de modo que haja a interação da criança nos processos de produção de conhecimentos.

A BNCC propõe a sistematização do trabalho pedagógico para a EI, em Campos de Experiências. Nesse contexto, destacamos o campo *Corpo, gestos e movimentos*, dado o reconhecimento expresso por esse documento, quanto ao corpo como lugar da produção de sentidos pelas crianças. “... O corpo, no contato com o mundo, é essencial na construção de sentidos pelas crianças, inclusive para as que possuem algum tipo de deficiência” (Brasil, 2015, p. 23). O documento reforça que “... por meio do tato, do gesto, do deslocamento, do jogo, da marcha, dos saltos, as crianças expressam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo (Brasil, 2015, p. 23). Com efeito, a forma de compreensão do corpo e movimento, expressa pela BNCC, aponta para um avanço da concepção de criança em relação aos documentos anteriores. De acordo com Mello *et al.* (2016, p. 144):

A BNCC, quando comparada com os documentos que a antecederam, apresenta avanços em relação às categorias analisadas no que concerne: a) ao reconhecimento da criança como autora e protagonista em seus processos educativos com a Educação Infantil; b) à organização didática e curricular da Educação Infantil de maneira integrada e articulada entre as diversas áreas do conhecimento; c) à noção de corpo e de movimento como forma de expressão e de produção de sentidos, inscritas num contexto cultural e distantes de uma ideia estereotipada e biologicista; d) ao reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem e não mais como meio para outras aprendizagens.

O reconhecimento do corpo como linguagem da criança, por meio da qual ela se expressa e produz sentidos, nos permite inferir a aproximação da EF com o campo de experiência Corpo, Gesto e Movimento. A EF como disciplina escolar está presente, apenas, no Ensino Fundamental e Médio. Na EI, o currículo assume outra forma de organização, que não a disciplinar. A dinâmica curricular da EI se estabelece por meio do trabalho articulado entre diferentes áreas de conhecimentos, sujeitos e linguagens. No entanto, dentre os campos de experiências apontados pela BNCC, o Corpo, Gesto e Movimento é o que possui maior aproximação com a EF, dada especificidade do seu objeto de estudo e intervenção, o corpo em movimento, conforme observado pelo art. 3º da Resolução nº 6 de 2018:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer.

Em relação ao desenvolvimento do campo Corpo, Gesto e Movimento, as entrevistadas relataram as formas com que organizaram as atividades, durante o trabalho remoto:

Foi colocado que ... durante a semana, tínhamos que abranger todos os campos de experiência. Tinha que ter no nosso planejamento, o gesto e movimento, a linguagem, tudo ... A brincadeira do boliche, vivo morto, a gente gravava aqui no pátio, falava como era o comando da brincadeira e a gente mandava para eles fazerem do mesmo jeito, os pais com as crianças ... Em casa, eles faziam da mesma forma, e já devolviam para a gente, através de vídeo (P2, professora da EI).

Nós vínhamos aqui para o pátio [escola], convidava os professores, fazia as brincadeiras entre nós, explicava como era a regra da brincadeira, montava os vídeos e mandava para eles [pais e crianças ... com os primos, com os da redondeza, eles faziam lá e mandavam o que eles tinham realizado. Vivo morto, boliche, várias outras atividades... cabo de guerra... eram várias brincadeiras que a gente desenvolvia ... Nós realizávamos com voluntários, chamava as colegas, elas faziam ... explicava como era a regra, eles mandavam através de vídeo, tudo através de vídeo (P1, professora da EI).

A disposição corporal das professoras para fazer valer o direito de as crianças brincarem e contemplarem o campo Corpo, Gesto e Movimento no currículo remoto foi algo que nos chamou a atenção. As professoras relatam as dificuldades de produzirem esse material:

Não foi fácil, porque aqui [escola] com eles é uma coisa, mas gravar para mandar é diferente (P2, professora da EI).

... por exemplo eu fiz a do moto vivo [brincadeira]. Eu lembro que, na época, quando terminei a brincadeira, eu estava, mesmo, com falta de ar (P1, professora da EI).

Silva (2018) destaca que a docência na EI envolve dinâmicas e demandas corporais específicas das docentes, na relação com as demandas das crianças, o que exige uma disponibilidade corporal das/dos professoras/es que intervém nesse contexto. De acordo com Sayão (2002), para intervir com crianças pequenas há necessidade de os professores se disporem fisicamente nas atividades, na relação com os pequenos, especialmente, pela possibilidade de se conhecerem por intermédio de seus corpos.

Quando pensamos na intersecção entre corpo e movimento e nas interações que profissionais e crianças estabelecem em seu cotidiano na creche, pensamos no quanto é importante que os adultos se conheçam não só por intermédio daquilo que seus corpos espelham exteriormente, mas igualmente por intermédio daquilo que seus corpos espelham interiormente”. É preciso que nos conheçamos melhor não só oralmente, como o fazemos a todo momento, mas também é preciso que conheçamos as possibilidades de nossos corpos: seus gestos, movimentos, expressões (Sayão, 2002, p. 8).

Buss-Simão (2021) destaca que a docência na EI é marcada por atendimentos e trocas corporais que são essenciais na socialização das crianças. Apesar de estarmos em contexto remoto, a reflexão da autora nos leva a compreender o quanto essas relações, mesmo que mediadas pela tecnologia, são marcadas pelo corpo, na disponibilidade corporal das professoras, que se doam, se expressam e estabelecem relações com as crianças. Essas interações são pedagógicas e educativas, na medida em que os vínculos afetivos, corporais, vão se constituindo, mesmo que sem o contato físico, entre professoras e crianças. As relações com o corpo e o movimento são potencialidades da EI e não limites.

Além da demanda corporal para a condução das tarefas remotas com as crianças, as professoras esboçaram preocupação com a linguagem que fosse acessível às crianças, conforme foi evidenciado pela fala da coordenadora:

A gente vinha aqui para o pátio [escola] para fazer alguma atividade que a gente mandava para elas [crianças] fazerem em casa. Um vídeo, que a gente instruía os pais. Mas, a gente sempre usava uma linguagem como se estivesse falando com o pai e com a criança. Sempre usávamos

essa linguagem para que não ficasse algo adulto, para que a criança também pudesse entender ... aí eles tinham que mandar as devolutivas nos grupos também (C1, coordenadora da EI).

Conforme a narrativa da coordenadora, os vídeos eram gravados de forma explicativa para os pais, mas de modo que as crianças pudessem entender. Após as devolutivas das famílias, as professoras se preocupavam em registrar quem fez a atividade e parabenizavam as crianças pelos feitos.

A gente organizava a aula diretamente para os pais ... aí eles transmitiam para as crianças ... de que forma era para ser desenvolvida aquela atividade, brincadeira. Os pais realizavam com as crianças [brincadeiras], montavam os vídeos e retornavam para a gente. Nós tínhamos o controle de quem participou, né? Colocava parabéns... era tudo pelo grupo de *WhatsApp* (P1, professora da EI).

Apesar da observação apontada pela coordenadora, de um cuidado com a linguagem que fosse acessível às crianças e da fala da professora que reconhecia os feitos, parabenizando as crianças, não encontramos evidências nas narrativas, de uma atenção ao ‘fazer da criança’, ou seja, um estímulo ao seu protagonismo. Reconhecemos a importância de ações que valorizem a participação das crianças, especialmente, na relação com a família. Contudo, certamente, nesses registros devolvidos pelas famílias, as crianças revelaram suas formas de ser, de adaptarem as brincadeiras conforme as suas realidades, contextos, ideias, interesses.

É possível que as crianças tenham se expressado pelas “enunciações” que, de acordo com Certeau (1985), são a “fala em ato”, ou seja, as expressões anunciadas no momento do fazer, que podem ser compreendidas na relação com o corpo e o movimento. Será que as crianças criaram brincadeiras novas a partir das sugestões enviadas pelas docentes? Lembraram de outras brincadeiras que faziam na escola? Esboçaram interesse, desmotivação, alegria ou tristeza? O que diziam enquanto brincavam? Essas e outras questões ficaram sem respostas, tanto pela ausência dessas observações nas falas das entrevistadas, quanto pela provável desvalorização do protagonismo infantil, nas formas de se requerer as devolutivas e o que era priorizado. No relato da coordenadora encontramos elementos que indicam certa ausência da abordagem do campo Corpo, gestos e movimentos nas devolutivas enviadas pelas famílias.

Eles [pais] sempre mandavam vídeos das atividades que faziam com as crianças em casa. No entanto, não eram muitas atividades que envolviam a Educação Física (C1, coordenadora da EI).

Contrário a isso, as docentes relataram que os pais alegaram maior aproximação aos seus filhos e oportunidade de conhece-los a partir da experiência de brincar com eles, conforme era solicitado nas atividades:

Cada atividade que a gente propunha a gente explicava a importância do brincar, daquela atividade, os objetivos né? Daí os pais tinham compreensão que era necessário que eles fizessem. Teve muitos pais que aceitaram mesmo, que brincaram junto com as crianças, muitos relatos de pais que falaram que conheceram mais os filhos, porque ... pararam para sentar, para brincar, para conversar... o tanto que eles conheceram o filho ali naquela troca. Muitos pais relataram para nós que foi um tempo difícil, mas um tempo bom (P1, professora da EI).

As docentes também apontaram como ocorria o planejamento das atividades relacionadas ao corpo e movimento:

Ideias vinham de nossas reuniões ... Trazíamos brincadeiras que já trabalhamos em sala de aula, mas mesmo assim, pesquisamos outras atividades para inserir no planejamento ... porque elas [crianças] tinham que ter essa experiência do brincar (P2, professora da EI). Partimos das atividades anteriores, que fazíamos no presencial. Vimos que tinha necessidade, também, de incorporá-las, não só a escrita, mas também os movimentos, de acordo com as nossas experiências que tínhamos feito em outros anos. Não era presencial, mas, mostramos a importância de a família realizar essas atividades com as crianças (P1, professora da EI).

A fala de P1 sugere o trabalho de valorização de diferentes linguagens da forma de conduzir os processos de ensino e aprendizagem com as crianças. As professoras buscavam relacionar as brincadeiras às atividades teóricas que eram desenvolvidas, associando as linguagens escrita e corporal nas dinâmicas propostas.

Com base em Wallon e Galvão (2014) afirma que, na pequena infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando a ação e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil. É a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais. Portanto, na evolução da criança, a dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança, em que o ato motor se relaciona com funções expressivas, instrumentais ou de sustentação às posturas e aos gestos.

É possível considerar o corpo e o movimento como um dos principais componentes da EI, pois se constituem como as principais formas de expressão e apropriação do mundo pela criança. De acordo com Freire (1984, p. 11), "... a leitura do mundo precede a leitura da

palavra”. Ou seja, para comunicar-se, a criança precisa aprender como funciona a linguagem e fazer uso dela em diferentes contextos (Khismoto, 2010).

Mesmo por intermédio de conteúdos abordados de forma lúdica e recreativa, como aqueles associados às brincadeiras, a construção do conhecimento por meio da valorização da linguagem corporal é essencial para a criança (Mello *et al.*, 2016). Sendo assim, a escola torna-se o lugar da descoberta e da ampliação das experiências.

Conforme Canfeld (2000), não se pode negar a importância do aspecto motor a ser trabalhado no decorrer da infância do ser humano; desta forma a escola, enquanto meio educacional, é responsável por oferecer a oportunidade de uma ótima vivência motora, pois será determinante no processo de desenvolvimento da criança, compreendendo sua realidade, tornando-a capaz de refletir sobre sua totalidade, sem a divisão de corpo e mente.

Dada a centralidade do corpo e movimento na educação da infância, Mello *et al.* (2016) reconhecem a importância da inserção de um profissional com formação específica em EF para atuar nesse contexto, potencializando essas ações. A fala de C1 esboça essa questão ao reconhecer que, apesar de contemplado, o trabalho corporal poderia ser ampliado pela ação de um professor com formação em EF, atuando em conjunto com as professoras regentes.

Nossos professores trabalham em sala de aulas as questões referentes à coordenação motora, mas não é algo tão aprofundado quanto com o profissional específico desta área (C1, coordenadora da EI).

Dessa forma um conhecimento específico é necessário para que conteúdos pertinentes à EF sejam trabalhados. É nesse ponto que chamamos a atenção para a importância do professor de EF no ensino infantil. Ayoub (2001) afirma que um professor especialista tem a competência específica de decompor os conteúdos para que este possa ser significativo para o aluno e que o mesmo contribua para o seu crescimento de forma global. Para a autora,

A organização curricular em disciplinas com a presença de “especialistas” na educação infantil é uma discussão extremamente complexa que necessita contemplar, de um lado, as hierarquizações presentes entre os(as) profissionais da educação, as quais geram disputas por espaços político-pedagógicos e, de outro, os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança (Ayoub, 2000, p. 54).

Contudo, a mesma autora aponta ser possível imaginar creches e pré-escolas com profissionais de diferentes áreas de formação trabalhando em “*parceria*” na educação e cuidado das crianças. Essa é uma realidade já presente em muitos lugares do Brasil, o que

reforça uma aspiração já indicada há décadas pela autora, a de se “... pensar não mais em professoras(es) “generalistas” e “especialistas”, mas em *professoras(es) de educação infantil* que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos *com* as crianças (Ayoub, 2000, p. 57, grifos da autora).

Ressaltamos nossa concordância quanto à importância do professor de EF, atuando de forma colaborativa em integrada nos projetos educativos da EI. Para Rangel (2012), dentre os objetivos da EF na infância estão, introduzir o aluno na cultura corporal de movimento, compreender e vivenciar o significado de saúde integral, compreender o significado de lazer e suas possibilidades e entender a linguagem corporal como forma de interação. Ações que, certamente, serão desenvolvidas em maior profundidade por aquele que teve formação específica para intervir com o corpo em movimento.

Considerando que a criança tem como característica principal a intensidade de movimentos, compreende-se que é de fundamental importância tratar as especificidades do campo de conhecimento da EF, desde a EI, respeitando a criança em seu desenvolvimento e que os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores sejam conduzidos com ela de forma integrada.

Movimentar e brincar como linguagens na educação infantil

Brincar é sinônimo de divertir-se, recrear-se, distrair-se. Para Oliveira (2000) além de recrear, o brincar caracteriza-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de se comunicar consigo e com o mundo. Assim, através das brincadeiras, as crianças desenvolvem capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, e ainda, proporciona à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Quando questionadas sobre o brincar e movimentar na educação das crianças pequenas, as falas das entrevistadas apontam para o reconhecimento da sua importância:

A questão do brincar em sala de aula é de suma importância para os alunos, o aprendizado parte das brincadeiras, ações, movimentos presente no cotidiano das crianças (C1, coordenadora da EI).

O brincar e o movimentar na educação infantil é ... um eixo de fundamental importância, porque, assim, a criança não vive sem o movimento, sem o brincar. Ali na brincadeira, elas estão aprendendo ... estão trabalhando a comunicação, a socialização, a interação, a linguagem e o movimentar (P1, professora da EI).

Conforme apontado pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (Brasil, 1998, p. 27).

Conforme Corsaro (2009), as crianças realizam uma “reprodução interpretativa” da realidade em que vivem. Elas recriam e ressignificam suas formas de perceber o mundo na interação com as culturas adulta e infantil. Zanluchi (2005, p. 89) infere que “... quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.”

A entrevistada P2 aponta que, nem sempre, a família compreende o brincar como uma possibilidade de produção de conhecimento para e com as crianças.

Tem pais que não entendem, por exemplo, aqui no pátio ... eles não deixam a brincadeira com areia, não deixa a criança se sujar. “Nossa você se sujou?”, aí pensam... “Ave Maria, esse menino brincou e se sujou”, mas não sabem o que ele estava aprendendo durante aquela brincadeira e a importância de estar brincando (P2, professora da EI).

O brincar e o movimentar se tornam fundamentais para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Contudo, compreender a relevância do brincar possibilita ao professor intervir de maneira apropriada, não interferindo e descaracterizando o prazer que o lúdico proporciona.

Para Fantacholi (s/d)ⁱⁱⁱ “... se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem”. Assim, o brincar utilizado como recurso pedagógico não deve ser dissociado da atividade lúdica, apesar de a rotina escolar ser regida por normas e tempos determinados, fazendo do brincar na escola, um brincar diferente das outras ocasiões, muitas vezes, com tempo e espaço pré-determinado. Vemos que o lúdico foi utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem, conforme se observa no relato de C1:

Os professores são dinâmicos, as aulas são planejadas em torno dos campos de experiências, trazendo os conteúdos em forma de brincadeiras para que as crianças possam desenvolver suas habilidades (C1, coordenadora da EI).

Nessa perspectiva, o dever do professor em apropriar-se de subsídios teóricos se associa à importância de conservar a sensibilidade para a brincadeira, a diversão e o prazer como possibilidades de se promover uma aprendizagem significativa para as crianças. Para Sayão (1999),

Tomar a criança como ponto de partida significa pensar n um currículo que contemple diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, as quais se manifestam por meio da oralidade, gestualidade, leitura, escrita, musicalidade... Estas formas de expressão, vividas e percebidas pelo brincar, representam a totalidade do ‘ser criança’ e precisariam estar garantidas na organização curricular da sua educação ... e não enquadradas em áreas do conhecimento e alocadas em disciplinas (Sayão, 1999, p. 234).

Destacamos que, na BNCC, a brincadeira e o jogo se constituem como um “direito de aprendizagem”, por serem manifestações reconhecidas como capitais culturais lúdicos dos quais todas as crianças devem se apropriar para garantir o seu direito de brincar. Com base nessas análises, consideramos que as docentes que atuam com as crianças na EI reconhecem a importância do brincar para a pequena infância e estão em consonância com o que vem sendo preconizados pelos documentos que orientam a primeira etapa de ensino, bem como a produção acadêmica da área.

Considerações finais

Este estudo se propôs a analisar como a Educação Infantil do município de Colinas do Tocantins/TO se estruturou no contexto da pandemia causada pela Covid-19 durante o ano de 2021, focalizando aspectos relacionados ao campo de experiência Corpo, Gesto e Movimento e, com base nesta análise, refletir sobre o brincar e movimentar-se como linguagens essenciais às crianças na Educação Infantil.

Entendemos que a criança tem como principal linguagem, o corpo e o movimento. Na EI, esses se constituem o principal canal de mediação pedagógica com elas, especialmente pela valorização dos jogos e brincadeiras. Dentre as áreas de conhecimento e profissionais que atuam na EI, a EF é a que apresenta maior aproximação a essas linguagens, o que tem favorecido a presença de profissionais com formação específica nesta área, atuando na EI.

Contudo, esta não é uma realidade presente no contexto investigado. Na EI de Colinas do Tocantins, o campo de experiência Corpo, Gesto e Movimento, bem como os outros campos que compõem a EI propostos pela BNCC, são conduzidos por um professor regente, com formação em Pedagogia.

A análise dos dados nos permite inferir que, apesar de buscarem contemplar os diferentes campos de conhecimento preconizados pela BNCC, nas propostas de ensino remoto para a EI do município, houve pouca ênfase à linguagem corporal, apesar de esta ser percebida como a principal linguagem da criança, bem como à valorização do seu protagonismo evidenciado nas atividades brincantes.

Os dados indicam que houve uma demanda corporal das docentes e demais funcionários da escola, para a produção de videoaulas com brincadeiras, que eram enviadas para as famílias. No entanto, não observamos uma sistematização desse trabalho, uma intencionalidade pedagógica a partir desta ação, bem como uma atenção à suas formas de repercussão no aprendizado das crianças.

Dessa forma, sem desmerecer o esforço empreendido pelas docentes, na garantia do direito das crianças ao brincar e se movimentar defendemos a inserção do profissional com formação específica em EF para ampliar e aprofundar a produção de conhecimento com as crianças, bem como da valorização das brincadeiras como objetos de conhecimento, que potencializam o direito de brincar e de ser criança.

Vale destacar que reconhecemos o fato de a linguagem corporal não se constituir como “propriedade” da EF, que, embora seja a sua especificidade, deve ser trabalhada em outros momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica como princípio norteador. Entretanto, não podemos negar que a especificidade da EF se localiza, justamente, no âmbito da cultura corporal. Como afirma Ayoub (2000, p. 58), “um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas de conhecimento.”

Reconhecemos os limites desse estudo e sinalizamos a necessidade de aprofundarmos nossas análises interpretativas, associando outros elementos, como os documentos que orientam a EI no município, bem como outros sujeitos integrantes desse contexto.

Referências

Assis, L. C., Mello, A. S., Ferreira Neto, A., Santos W., & Schneider, O. (2015). Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 95-116.

Ayoub E. (2000). Brincando com o Ritmo na Educação Física. *Revista Presença Pedagógica*, 6(34), 49-57.

Ayoub, E. (2001). Reflexões Sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Rev. Paul. Educ. Física.*, 4, 53-60. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594>

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. 80-101.

Brasil. (2015). *Base Nacional Comum Curricular*. Versão preliminar. Ministério da Educação.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. (3. vers.). Ministério da Educação. Brasília: MEC.

Brasil. (2018). *Resolução nº 6 de 2018*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, Brasília, DF.

Borba, A. M. (2007). O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* (pp. 33-45). (2. ed.).

Brasília. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>

Buss-Simão, M. (2021). *Dinâmicas e demandas corporais da docência na Educação Infantil*. Webconferência. 19 de outubro, 2021. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SzoeI5o1eNk>

Canfield, M. S. (2000). A Educação Física nas séries iniciais: paralelo entre 15 anos. *Revista Kinesis*, (23), 87-102.

Cecílio, C. (2021). Educação Infantil: caminhos possíveis para trabalhar de forma não presencial. *Nova Escola*. Recuperado de: <https://novaescola.org.br/conteudo/20391/educacao-infantil-caminhos-possiveis-para-trabalhar-de-forma-nao-presencial>. Acesso em: 30, julho de 2021.

Certeau, M. (1985). Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In *Anais Encontro cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de São Paulo.

Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.

Fantacholi, F. das N. *A importância do brincar na educação infantil*. Recuperado de: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>

Freire, P. (1984). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. (6ª ed.) São Paulo: Editora Autores Associados.

Galvão, I. (2014). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. (23ª ed.). Petrópolis/RJ: Vozes.

Gestrado/Cnte. *Trabalho docente em tempos de pandemia* (Relatório técnico). (2020). Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>. Recuperado de: https://doi.org/10.35417/978-65-991247-1-6_13

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2021). Recuperado de: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/colinas-do-tocantins.html>. Acesso em: 25 de ago de 2022.

Kauffmann, J. A. (2013). *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes, Maceió: Edufal.

Khishimoto, T. M. (2010). Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. *Revista Múltiplas Leituras*, 3(1), 18-36. <https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v3n1-2p18-36>

Libâneo, J. C. (2006). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. (9ª ed.). São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. (5. ed.). São Paulo: Cortez.

Martins, G. A. (2002). *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. (3.ed.). São Paulo: Atlas.

Mello, A. S., Zandomínegue, B. A. C., Barbosa, R., Martins, R., & Santos, W. (2016). A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. *Motrivivência*, 28(48), 130-149. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p130>

Mendes, G. (2020). Prefeitura de Colinas do Tocantins retoma ano letivo com aulas remotas. Colinas do Tocantins/TO, Recuperado de: <https://sucessofm104.com.br/prefeitura-de-colinas-do-tocantins-retoma-ano-letivo-com-aulas-remotas/>.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/SP: Hucitec.

Moraes, M. C. (2003). *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes.

- Moran, J. M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (6. ed.). Campinas: Papirus.
- Nóvoa, A. (2020). Formação de professores em tempo de pandemia. Webconferência Prof. António Nóvoa. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>
- Oliveira, V. B. (Org). (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Richeter, L. M. (2006). *Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Santaela, L. (2008). Da cultura de massa às interfaces na era digital. *Revista Faced*, 14, 105-118. Recuperado de: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1185/1/2657.pdf>.
- Sarmento, M. J. (2015). Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In Araújo, V. C. [et al.] (Orgs.). *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas* (pp. 61–89). Vitória: EDUFES.
- Sayão, D. (1999). A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico. In Sayão, D., Mota, M. R., & Miranda, O. (Orgs.). *Educação infantil em debate: idéias, invenções e achados* (s./p.). Rio Grande: FURG.
- Sayão, D. T. (2002). Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In Vaz, A. F., Sayão, D. T., & Pinto, F. M. (Orgs.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física* (s./p.). Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Scuisato, D. A. S. (s/d). *Mídias na educação: uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa*. Recuperado de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2500-8.pdf>.
- Silva, I. R. (2018). *As dinâmicas corporais na docência com bebês* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão.
- Rangel, I. C. A. (2012). *Educação Física na Infância*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Zanluchi, F. B. (2005). *O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação*. Londrina: O autor.

ⁱ Nesta investigação, o público-alvo contemplou os(as) professores(as) da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais. A amostra da pesquisa foi constituída por 15.654 professores(as) das redes públicas da Educação Básica (Gestrado/CNTE, 2020).

ⁱⁱ Ver em: <https://sucessofm104.com.br/prefeitura-de-colinas-do-tocantins-retoma-ano-letivo-com-aulas-remotas/>. Acesso em: 03/10/2022.

iii Disponível em: < <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em 23 de set. de 2022.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 07/02/2023
Aprovado em: 22/03/2023
Publicado em: 30/05/2023

Received on February 07th, 2023
Accepted on March 22th, 2023
Published on May, 30th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA
Zandomínegue, B. A. C., & Oliveira, A. M. (2023). A Educação Infantil em contexto de pandemia: arranjos curriculares e pedagógicos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8 e15674. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15674>

ABNT
ZANDOMÍNEGUE, B. A. C.; OLIVEIRA, A. M. A Educação Infantil em contexto de pandemia: arranjos curriculares e pedagógicos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 8, e15674, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15674>