

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Claudia Nunes Gonzaga

**BRINCAR E LETRAR:**

**o uso de brincadeiras no processo de letramento racial na  
educação infantil**

Rio de Janeiro  
2024



Claudia Nunes Gonzaga

**BRINCAR E LETRAR:**  
**o uso de brincadeiras no processo de letramento racial na educação infantil**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. José Ricardo Dordron de Pinho

Rio de Janeiro  
2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

G642	Gonzaga, Claudia Nunes Brincar e lettrar : o uso de brincadeiras no processo de letramento racial na educação infantil / Claudia Nunes Gonzaga. - Rio de Janeiro, 2024.  102 f.  Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.  Orientador: José Ricardo Dordron de Pinho.  1. Educação étnico-racial. 2. Relações étnico-raciais. 3. Educação infantil - Estudo e ensino. 4. Corporeidade. 5. Letramento racial. 6. Brincadeiras. 7. Aprendizagem. I. Pinho, José Ricardo Dordron de. II. Colégio Pedro II. III Título.  CDD 305.8
------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Claudia Nunes Gonzaga

**BRINCAR E LETRAR:**  
**o uso de brincadeiras no processo de letramento racial na educação infantil**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 02/07/2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. José Ricardo Dordron de Pinho  
Colégio Pedro II

---

Prof. Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes  
Colégio Pedro II

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Debora Ribeiro Lopes Zoletti  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ

Rio de Janeiro  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus e aos meus orixás, Oxum e Oxóssi, que foram minhas fontes de força e sustento ao longo desta jornada. Sem sua orientação divina, não teria alcançado este momento significativo. Agradeço imensamente à minha família e ao meu companheiro, que sempre estiveram ao meu lado com apoio, amor e compreensão.

Ao meu orientador, José Ricardo, sou grata pelas correções respeitadas e instrutivas que lapidaram minha escrita e reflexões, e à Simone Cruz, minha primeira orientadora, pela acolhida afetuosa e apoio inicial que foram fundamentais para minha confiança. Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, turma 2022, minha gratidão por todo o aprendizado proporcionado.

Aos colegas de turma, em especial Daniele Rodrigues, Carlos Carvalho e Mariana Santana agradeço pela amizade, apoio e trocas enriquecedoras. Vocês tornaram essa jornada mais alegre e inspiradora. Às crianças negras, minha motivação para discutir o letramento racial na Educação Infantil agradece por me impulsionarem a dedicar-me a este tema relevante.

Por fim, sou grata a todos que contribuíram para este trabalho. Que este seja o início de uma trajetória dedicada a uma Educação Infantil mais inclusiva e justa.

## IDENTIDADE

Elevador é quase um templo  
Exemplo pra minar teu sono  
Sai desse compromisso  
Não vai no de serviço  
Se o social tem dono, não vai

Quem cede a vez não quer vitória  
Somos herança da memória  
Temos a cor da noite  
Filhos de todo açoite  
Fato real de nossa história

Se preto de alma branca pra você  
É o exemplo da dignidade  
Não nos ajuda, só nos faz sofrer  
Nem resgata nossa identidade.  
(Jorge Aragão, 1992)

## RESUMO

GONZAGA, Claudia Nunes. **Brincar e letrar:** o uso de brincadeiras no processo de letramento racial na Educação Infantil. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

A presente pesquisa concentra-se na temática da contribuição do corpo para o desenvolvimento do letramento racial na Educação Infantil. A brincadeira é parte importante no desenvolvimento das crianças, sobretudo para as bem pequenas; é por meio dessas brincadeiras que as crianças se comunicam com o mundo ao seu redor e, a partir delas, os educadores conseguem observar experiências vivenciadas tanto no ambiente escolar como em locais externos. Para a sustentação teórica da pesquisa, pretende-se desenvolver diálogos do tema com os conceitos da corporeidade, das brincadeiras e com o processo de aprendizagem na Educação Infantil, utilizando respectivamente os seguintes autores: Freitas (1999), Luckesi (2004) e Vygotsky (2007) entre outros. Com essas concepções, o estudo apresenta como objetivo geral: compreender como as brincadeiras podem contribuir como um recurso didático para as aulas, proporcionando o letramento racial a partir do desenvolvimento da cultura corporal do movimento e da linguagem. O problema de pesquisa se constitui então em: qual o impacto das expressões corporais para o desenvolvimento do letramento racial e como as brincadeiras proporcionam um ambiente mais favorável para a aprendizagem? Com isso, será desenvolvido um projeto em que as brincadeiras sejam feitas dentro da escola, com abordagem de natureza qualitativa, com aspectos de pesquisa-ação, e será construído, como produto educacional, um portfólio pedagógico com atividades lúdicas que proporcionem o desenvolvimento do letramento racial. O produto foi aplicado em uma turma de Educação Infantil, com faixa etária de quatro anos, de uma escola pública de Duque de Caxias e, a partir da análise dos dados dessa aplicação, pretende-se aprimorar o produto e divulgá-lo para adaptações e/ou novas aplicações. Como resultado desta pesquisa, observou-se um aumento na consciência racial das crianças, que passaram a reconhecer e valorizar as diferenças entre os colegas, como a importância da representatividade de personagens negras nas histórias e brincadeiras. Esses resultados sugerem que o uso de brincadeiras como recurso didático pode ser uma estratégia eficaz para promover o letramento racial.

**Palavras-chave:** corporeidade; letramento racial; brincadeiras; aprendizagem.

## ABSTRACT

GONZAGA, Claudia Nunes. **Brincar e letrar:** o uso de brincadeiras no processo de letramento racial na Educação Infantil. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

This research focuses on the theme of the body's contribution to the development of racial literacy in Early Childhood Education. Play is an important part of children's development, especially for very young ones; It is through these games that children communicate with the world around them and, through them, educators are able to observe experiences lived both in the school environment and in external places. For the theoretical support of the research, it is intended to develop dialogues on the topic with the concepts of corporeality, play and the learning process in Early Childhood Education, using respectively the following authors: Freitas (1999), Luckesi (2004) and Vygotsky (2007) among others. With these conceptions, the study's general objective is to understand how games can contribute as a teaching resource for classes, providing racial literacy through the development of body culture of movement and language. The research problem is therefore: what is the impact of bodily expressions on the development of racial literacy and how do games provide a more favorable environment for learning? With this, a project will be developed in which games are played within the school, with a qualitative approach, with aspects of action research, and an educational portfolio will be built as an educational product with playful activities that provide the development of literacy racial. The product will be applied in an Early Childhood Education class, aged four years, at a public school in Duque de Caxias and, based on the analysis of data from this application, the aim is to improve the product and disseminate it for adaptations and /or new applications. As a result of this research, an increase in the racial awareness of children was observed, as they began to recognize and value the differences between their peers, such as the importance of representing black characters in stories and games. These results suggest that the use of games as a teaching resource can be an effective strategy to promote racial literacy/.

**Keywords:** corporeality; racial literacy; pranks; learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do produto educacional _____	59
Figura 2 – Capa dos livros utilizados _____	62
Figura 3 – Contextualizando os alunos sobre o quadro de votação _____	80
Figura 4 – Alunos durante a atividade quadro de votação _____	81
Figura 5 – Alunos durante a atividade de observar a foto da autora do livro _____	86
Figura 6 – Alunas brincando com o jogo Cara a Cara _____	94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comentários sobre o livro “Maria quer ser sereia!” _____	74
Tabela 2 – Comentários sobre o livro “Renatinha” _____	76
Tabela 3 – Comentários sobre as capas das obras literárias _____	83

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	12
1.1 Trajetórias acadêmico-docente	12
1.2 Contextos do estudo	13
1.3 Letramento Racial	21
1.4 Problemas de pesquisa	24
1.5 Objetivos da pesquisa	25
1.6 Justificativa da pesquisa	25
<b>2 EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA</b>	27
2.1 Um breve histórico	27
2.2 O processo de aprendizagem da Educação Infantil	31
<b>3 O CORPO E AS BRINCADEIRAS</b>	37
3.1 Corpo e Corporeidade: definindo conceitos	37
3.2 O corpo no ambiente da Educação Infantil: liberdade ou aprisionamento	39
3.3 O corpo e a sua relação com a ludicidade e a imaginação	41
<b>4 LITERATURA PARA CRIANÇAS E LETRAMENTO RACIAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE</b>	47
4.1 Breve história da literatura para crianças	47
4.2 Uso da literatura no letramento racial na Educação Infantil	51
<b>5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b>	59
<b>6 METODOLOGIA</b>	63
6.1 Tipos de pesquisa	63
6.2 caracterizações do campo de estudo e forma de ingresso em campo	66
6.3 População e amostra	66
6.3.1 Critérios de inclusão	67
6.3.2 Critérios de exclusão	67

6.3.3 Riscos	67
6.3.4 Benefícios	68
6.4 Instrumentos de coleta de dados	69
6.5 Metodologias de análise de dados	69
6.5.1 Desfechos primários	69
6.5.2 Descrições das etapas da pesquisa	70
<b>7 ANÁLISE E RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO</b>	<b>72</b>
7.1 Explorando as descobertas	72
7.2 Primeiro Momento	73
7.3 Segundo Momento	85
7.4 Terceiro Momento	88
7.5 Quarto Momento	91
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>98</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Trajetórias acadêmico-docente

Minha trajetória acadêmica teve seu início marcado por um profundo encantamento e uma relação afetiva com a Educação Infantil. Essa conexão especial com o universo da primeira infância surgiu durante o ensino médio, quando tive a oportunidade de cursar a formação de professores no Instituto Carmela Dutra. Foi nesse contexto que percebi o potencial transformador da educação nessa fase tão crucial do desenvolvimento humano.

Durante a graduação em História pela UERJ, esse encantamento se mesclou com um senso crítico cada vez mais aguçado, fruto das reflexões provocadas pelo curso e pelas experiências vivenciadas. O conhecimento adquirido nas salas de aula, assim como nas interações com colegas e professores, contribuiu significativamente para minha formação como educadora. As trocas de experiências foram enriquecedoras, permitindo-me ampliar minha visão de mundo e aprofundar minha compreensão sobre as questões sociais, históricas e políticas que permeiam a educação.

Essa bagagem histórica e social adquirida ao longo da graduação teve um impacto profundo em meu fazer pedagógico. Ao lecionar em escolas nos municípios de São João de Meriti e Duque de Caxias durante esse período, pude aplicar esse conhecimento de maneira prática e significativa, buscando sempre promover uma educação crítica e reflexiva junto aos meus alunos. A interdisciplinaridade entre História e Educação se mostrou fundamental para estimular o pensamento crítico e a consciência social nas salas de aula.

No entanto, foi durante o mestrado que minha trajetória docente ganhou novos contornos e significados. As trocas e reflexões proporcionadas pelo ambiente acadêmico ampliaram minhas compreensões sobre as desigualdades raciais presentes na educação infantil. Observar crianças negras recebendo menos atenção e afeto no ambiente escolar foi um fator decisivo que me sensibilizou para direcionar minha pesquisa para o letramento racial voltado para essa etapa escolar.

O letramento racial, aliado à literatura e ao movimento físico, tornou-se o cerne da minha pesquisa de mestrado. Essas práticas, fundamentais para o desenvolvimento infantil, ganharam ainda mais relevância diante da necessidade de promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Ao investigar e refletir sobre essas questões, busco contribuir para a construção de espaços educacionais mais acolhedores e sensíveis às diversidades étnico-raciais, em que todas as crianças possam se ver representadas e valorizadas em sua plenitude.

## 1.2 Contextos do estudo

A presente dissertação tem como foco central a investigação sobre a contribuição do corpo para o desenvolvimento do letramento racial na Educação Infantil. Esse tema emerge da compreensão da importância das brincadeiras no processo de desenvolvimento das crianças, especialmente para aquelas em tenra idade. A brincadeira não é apenas uma atividade lúdica, mas sim um mecanismo fundamental pelo qual as crianças se comunicam e interagem com o mundo ao seu redor, expressando suas vivências e construindo significados. Nesse contexto, os educadores desempenham um papel essencial ao observar as experiências vivenciadas pelas crianças, tanto dentro do ambiente escolar quanto em outros contextos sociais.

A pesquisa se fundamenta em como a literatura para crianças e as brincadeiras podem contribuir para um letramento racial para alunos da Educação Infantil, tendo como base autores negros que valorizam em suas obras a cultura afro centrada. A pesquisa foi desenvolvida por meio de práticas pedagógicas nas quais foram explorados os conceitos referentes à importância da corporeidade no processo de aprendizagem na Educação Infantil, entendendo que, por meio da corporeidade, a criança começa a inserção no mundo significativo, como afirma Freitas (1999, p. 57):

A corporeidade implica, portanto, a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo (ou as “coisas” que se elevam no horizonte de sua percepção).

Destacando a importância da corporeidade na interação do ser humano com o mundo ao seu redor, o referido autor salienta que o corpo é mais do que uma entidade física; ele é um meio fundamental de experimentar e compreender o ambiente. A citação enfatiza que o corpo humano não opera isoladamente, mas está intrinsecamente ligado a um contexto significativo, interagindo com outros corpos e objetos no ambiente.

Para embasar teoricamente esta pesquisa, foram estabelecidos diálogos entre o tema central e os conceitos fundamentais de corporeidade, brincadeiras e processo de aprendizagem na Educação Infantil. Pretende-se, assim, compreender como as brincadeiras podem ser utilizadas como um recurso didático eficaz para promover o letramento racial entre as crianças. O objetivo geral deste estudo é justamente compreender o impacto das expressões corporais no desenvolvimento do letramento racial e investigar de que forma as brincadeiras podem proporcionar um ambiente mais propício para a aprendizagem.

Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvido um projeto de pesquisa de natureza qualitativa, incorporando elementos da pesquisa-ação. Este projeto incluiu a elaboração de um portfólio pedagógico contendo atividades lúdicas e brincadeiras voltadas para o desenvolvimento do letramento racial. Essas atividades foram aplicadas em uma turma de Educação Infantil, composta por crianças de quatro anos de idade, em uma escola pública localizada em Duque de Caxias.

A partir da análise dos dados provenientes dessa aplicação, busca-se aprimorar o portfólio pedagógico e, posteriormente, divulgá-lo para adaptações e novas aplicações. Dessa forma, este estudo não apenas visa contribuir para o entendimento do papel do corpo no letramento racial na Educação Infantil, mas também busca fornecer subsídios práticos para educadores que desejam promover uma educação mais inclusiva e consciente da diversidade racial desde a infância.

Segundo esse contexto da pesquisa, é preciso refletir sobre como o ambiente escolar tem como o principal objetivo a aprendizagem formativa e informativa. É também um espaço de experiências que contribui para o amadurecimento do indivíduo, já que é um local onde ocorre a troca entre pessoas das mais diferentes origens (étnicas, sociais e culturais). É na escola que a criança passa a vivenciar experiências que vão além daquelas já experimentadas em meio familiar, ampliando, assim, o conhecimento de si mesma e as relações com o mundo. Esse pensamento tem relação direta com a seguinte afirmação de Vygotsky (2007, p. 147): “Na medida em que a criança imita o mais velho e suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual”. Esse processo demonstra como a cultura, a interação social e a imitação desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo.

A partir dessas múltiplas vivências, novas aprendizagens vão surgindo. Ao pensar na Educação Infantil, segundo Freire (2009), o desenvolvimento cognitivo não está desassociado do motor, então corpo e mente precisam ser trabalhados conjuntamente. Reconhecer o movimento e as expressões corporais como construções culturais e como forma de linguagem é ampliar as possibilidades e reflexões da Educação Infantil.

Ao longo do tempo, as palavras vão substituindo as ações físicas, resultando na aquisição da língua oral. Porém, se a linguagem corporal precede a linguagem oral e escrita, é necessário explorar, cada vez mais, as possibilidades que o movimento corporal vindo das brincadeiras e dos momentos de contação de histórias proporcionam para o desenvolvimento integral da criança, visto que elas são formas de comunicação e de expressão. Freire (2009) corrobora com essa ideia ao afirmar que, quando as crianças ainda não podem se expressar

plenamente com palavras, elas recorrem aos movimentos do corpo e às sensações para se comunicar e compreender o mundo ao seu redor. Como o indivíduo inicia o desenvolvimento da linguagem por meio do movimento, a linguagem corporal se torna a primeira forma de comunicação para interagir com tudo o que está à sua volta, conhecendo o seu corpo e criando relações com as outras pessoas e objetos.

Freire (2009, p. 13) propôs a seguinte prática: “Corpo e mente deve ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar”. Ou seja, esse autor apresentou possibilidades de se desenvolver um trabalho pautado nas características da infância, em prol de um ensino que tenha significado para as crianças, considerando seus movimentos, brincadeiras e faz-de-conta.

Na Educação Infantil, Berbel (2011) afirma que o uso de metodologias ativas, as quais colocam o aluno como protagonista do seu conhecimento permite que a criança desenvolva sua criatividade, iniciativa, criticidade e a cooperatividade para o trabalho em grupo.

Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (Berbel, 2011, p. 29).

Essa abordagem não se limita a teorias abstratas, mas se concentra em capacitar os alunos para enfrentar desafios reais, preparando-os para situações do mundo real. Isso é fundamental para uma educação significativa, que vai além da memorização e do acúmulo de informações, promovendo a capacidade dos alunos de aplicar o conhecimento de maneira prática e eficaz.

Nessa metodologia o professor aparece como um facilitador ou orientador do processo de aprendizagem. É necessário que a interação do aluno com o assunto a ser estudado ocorra de forma ampla (seja ouvido, falado, perguntado ou discutido). Ao se pensar na Educação Infantil, a criança precisa vivenciar e experimentar para que, assim, o aprendizado ocorra de forma mais efetiva.

As metodologias ativas estão em consonância com os pensamentos da Escola Nova, que, assim como as práticas defendidas por Paulo Freire, nas quais os desafios precisam estar presentes para motivar suas resoluções de forma desafiadora, o discente precisa ser motivado a resolver problemas para exercitar e desenvolver a sua autonomia. Dessa forma,

nos anos iniciais das crianças na vida escolar, a utilização de metodologias ativas acaba se apresentando como algo muito interessante.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia (Berbel, 2011, p. 29).

Esse engajamento é crucial para o desenvolvimento da autonomia e da liberdade do aluno. Quando os estudantes se envolvem ativamente na construção do conhecimento, tornam-se mais motivados e capazes de tomar decisões significativas em relação ao que estão aprendendo. Isso não apenas aumenta o interesse e a satisfação do aluno, mas também promove o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e independência.

A utilização de metodologias ativas na Educação Infantil tem se tornado cada vez mais relevante e eficaz para promover um aprendizado significativo nas crianças. A abordagem das metodologias ativas enfatiza a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a autonomia desde os primeiros anos de vida.

Como afirmou Freire (2014, p. 47), “[e]nsinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esse pensamento vai fortemente ao encontro das metodologias ativas, que se baseiam na ideia de que as crianças não são "recipientes vazios" a serem preenchidos com informações, mas sim seres ativos que constroem seu conhecimento por meio da exploração, da experimentação e da interação com o mundo ao seu redor.

Uma das metodologias ativas mais populares na Educação Infantil é a pedagogia de projetos, na qual as crianças são encorajadas a investigar, planejar e realizar projetos que despertem seu interesse e curiosidade. Isso as coloca no centro do processo de aprendizagem, permitindo que escolham tópicos que lhes interessam e desenvolvam habilidades em diversas áreas, como comunicação, resolução de conflitos e trabalho em equipe. Em consonância com esse contexto, trazemos a contribuição de Barbosa e Horn (2008, p. 87), que atestam:

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos.

Essa abordagem pedagógica confere às crianças o papel principal em seu próprio processo de aprendizagem. Elas se tornam protagonistas, envolvendo-se na sala de aula de maneira que transcendem os conteúdos curriculares tradicionais. Além disso, a metodologia de projetos permite que as crianças desenvolvam habilidades de pesquisa, organização e expressão do conhecimento, promovendo uma educação mais abrangente e rica.

Como fica exposto no seguinte pensamento de Pacheco (2020) sobre o uso de projetos na educação, a abordagem baseada em projetos oferece uma oportunidade única para promover uma aprendizagem mais significativa e envolvente. Ao invés de simplesmente transmitir informações de forma passiva, os projetos permitem que os alunos assumam um papel ativo em sua própria educação, explorando temas relevantes e aplicando conceitos de maneira prática e contextualizada.

Sujeitos de aprendizagem envolvem-se em tarefas e desafios, para resolver problemas, satisfazer necessidades, desejos e sonhos. Em processo, lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem em equipe. Através dos projetos, são trabalhadas suas habilidades de pensamento crítico e criativo, bem como a percepção de que existem várias maneiras para a realização de uma determinada tarefa (Pacheco, 2020, p. 17).

Ao serem envolvidos em tarefas e desafios propostos pelos projetos, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma série de habilidades essenciais para o seu crescimento pessoal e acadêmico. Ao resolverem problemas e satisfazerem necessidades e desejos através dos projetos, os alunos são incentivados a aplicar o conhecimento de diferentes áreas em contextos práticos, o que promove uma aprendizagem mais contextualizada e relevante. Isso estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que os alunos são desafiados a analisar, avaliar e propor soluções para os problemas encontrados.

O trabalho em equipe é um componente fundamental dos projetos, pois os alunos precisam colaborar uns com os outros para alcançar objetivos comuns. Essa colaboração não apenas fortalece as habilidades sociais e emocionais dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios do mundo real, onde a capacidade de trabalhar em equipe é essencial.

A abordagem baseada em projetos também estimula a criatividade dos alunos, pois lhes permite explorar diferentes maneiras de abordar e resolver problemas. Ao perceberem que existem múltiplas soluções possíveis para uma determinada tarefa, os alunos são incentivados a pensar fora da caixa e a desenvolver habilidades de resolução de problemas de forma inovadora e original. Os projetos proporcionam uma experiência de aprendizagem que

vai além da simples transmissão de conhecimento e capacita os alunos a se tornarem aprendizes autônomos, críticos e criativos, preparados para enfrentar os desafios.

Outra abordagem eficaz é a aprendizagem baseada em jogos, na qual jogos educativos são incorporados à rotina escolar para ensinar conceitos e habilidades de maneira lúdica e envolvente. Os jogos incentivam a colaboração, a competição saudável e o raciocínio estratégico, enquanto as crianças se divertem e aprendem sem perceber. Como afirma Sommerhalder (2011, p. 13), “[é] no ‘como se’ da brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva”.

Na Educação Infantil, o lúdico desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Portanto, ao criar oportunidades para o "como se" da brincadeira, os educadores estão fornecendo um espaço valioso para o crescimento e a aprendizagem das crianças, permitindo que elas explorem, experimentem e construam conhecimento de maneira ativa e participativa.

As metodologias ativas na Educação Infantil proporcionam uma abordagem centrada na criança, na qual elas são incentivadas a serem participantes ativas na construção de seu próprio conhecimento. Essas abordagens promovem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades socioemocionais fundamentais, preparando as crianças para um aprendizado ao longo da vida e para se tornarem cidadãos críticos, ativos e capazes de participar de forma significativa na sociedade.

Berbel (2011) explicita e analisa a promoção da autonomia nos alunos, quais atividades podem promover essa atitude; uma das metodologias ativas utilizadas na Educação Infantil é a resolução de problemas. Nesse contexto, o professor adota os seguintes comportamentos com os alunos: ouve-os com mais frequência; permite que eles lidem de modo pessoal com materiais e ideias; pergunta o que seus alunos querem; responde aos questionamentos; assume com empatia o ponto de vista deles; com menor probabilidade, dá soluções; tende mais a centralizar-se nos alunos, com encorajamento de iniciativas e com comunicações não controladoras.

Agindo dessa forma com os alunos da Educação Infantil, é por meio das brincadeiras que os educadores conseguem exercer essas demandas e caminhar para a autonomia dos pequenos. Buscar se aproximar da realidade deles e, assim, conhecer quais são as temáticas que estão chamando a atenção do grupo. Na seguinte passagem de Antunes (2012, p. 75), o autor corrobora essa aproximação com a realidade do aluno: “Que conheça muito bem os saberes que os alunos trazem para a escola e que faça sempre desses saberes a ponte de

ligação com os que em sua atividade possa desenvolver”. Essa abordagem pedagógica valoriza o conhecimento prévio que os alunos trazem consigo para a escola e incentiva o educador a compreender profundamente esses saberes. O educador desempenha um papel crucial na criação de uma conexão significativa entre o conhecimento que os alunos já possuem e o que eles estão prestes a aprender em sala de aula. Em outras palavras, os saberes prévios dos alunos servem como uma ponte que liga suas experiências anteriores às novas aprendizagens que estão por vir. Dessa forma, a educação se torna mais relevante e contextualizada, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento contínuo do conhecimento dos alunos.

A partir dessa análise, o professor pode planejar um projeto no qual os alunos podem trazer seus conhecimentos prévios sobre o assunto e, juntos, construir um novo conhecimento baseado na troca entre todo o grupo. Por meio das brincadeiras, podem surgir atividades lúdicas que incitem a problematização. Uma possibilidade é partir de uma obra literária, na qual vai surgir a possibilidade da análise crítica dos alunos sobre os fatos da história.

A presente pesquisa é centrada na Educação Infantil e o brincar é fundamental para as crianças pequenas (Brides, 2020), de modo que as brincadeiras estão sempre muito presentes nessa etapa da educação. A autora busca caracterizar o brincar especificando cinco pontos essenciais para que ocorra essa prática. O primeiro deles é a motivação intrínseca; a vontade de brincar deve vir de dentro. Mesmo que seja mediada por um adulto, a criança deve ter a vontade de brincar por si só. O segundo ponto está ligado ao afeto positivo: a criança precisa estar se divertindo. Nesse momento, a autora ainda destaca o fato de esses dois primeiros tópicos estarem ligados à aprendizagem, pois as emoções e a memória se encontram em regiões próximas do cérebro. Possivelmente, é por esse fato que as crianças aprendem com mais rapidez quando se sentem motivadas e se divertem enquanto é apresentado um conhecimento novo.

Dando continuidade aos cinco pontos descritos por Brides (2020), o terceiro deles é a ausência de lateralidade, pois as brincadeiras não seguem um padrão ou sequência. Essa ausência de regras favorece o faz de conta, que é bem rico na primeira infância. O quarto ponto é chamado de meios/fim, e a autora explica que esse é o ponto mais crucial, pois a brincadeira não é um, maso meio para que possa favorecer a aprendizagem. Por fim, o quinto e último ponto é a flexibilidade: a brincadeira se adapta ao contexto. Por exemplo, se o clima não estiver estável, o ato de brincar pode ser transferido para um ambiente coberto.

Nesse contexto, é essencial que a escola possibilite aos alunos a oportunidade de ampliar as habilidades das mais diversas formas, vivendo concretamente as relações espaciais e temporais próprias da infância. Ou seja, não se trata apenas de treinar uma determinada habilidade com vistas à aprendizagem; é importante experimentar corporalmente, partindo de suas experiências já vividas, mas sem deixar de lado a garantia de acesso a novas experiências.

Segundo os escritos de Freire (2009), culturalmente nas escolas, até mesmo nas de Educação Infantil, ocorre um aprisionamento do corpo. O enquadramento ao qual ele é submetido impõe e motiva novos castigos, como imobilidade, não atendimento às necessidades fisiológicas e à recreação, em situações em que é proibido sair do lugar, de repetir a merenda, beber água, ir ao banheiro, ir ao recreio ou até mesmo não participar de brincadeiras livres. Desvencilhar-se dessa postura autoritária, de ordem a todo custo, é urgente, pois prosseguir reproduzindo a herança de um modelo de educação militarizante e disciplinadora significa moldar os alunos a um sistema que impõe formas de manipulação de variados meios.

Sendo assim, Guimarães (2008) reforça que é necessário defender a participação do corpo nas práticas pedagógicas, entendendo que a criança é produtora de cultura. Somente integrando corpo e mente proporcionar-se-á, de fato, uma educação global, com aprendizagem significativa. No que se refere ao letramento, deve-se aproveitar o interesse infantil por ouvir e contar relatos diversos que envolvem elementos simbólicos, movimentos e surpresas para estimular o interesse à leitura e à expressão da linguagem de todas as formas, seja escrita, verbal, artística ou corporal. Aproveitando a curiosidade aguçada dessa fase, é preciso que os professores, independentemente de suas disciplinas, explorem situações contextualizadas que proporcionem aos alunos o domínio da linguagem e os capacitem a ler o mundo. É importante que se estimulem as crianças a sentirem alegria com o ato de conhecer, de modo que, junto ao educador, elas sejam capazes de construir relações de aprendizagem, afetividade e parceria.

Ao falar de afetividade, a presente pesquisa abordará temática racial, de como as crianças pequenas se reconhecem e se expressam sobre os diferentes aspectos que estão relacionados com o assunto. Ao realizar uma breve análise de obras literárias infantis, é notório que as mais populares trazem como personagens principais crianças e demais personagens brancas, mesmo que nos últimos anos, principalmente após a Lei 10.639/03, as produções de livros literários abordando a temática racial venham apresentando um grande aumento; ainda é necessária e urgente a popularização dessas obras, pois é essencial que as

crianças negras tenham representatividade também na literatura. O Brasil é um país com boa parte da sua população negra e a pesquisa foi realizada na cidade de Duque de Caxias, situada na Baixada Fluminense, localidade que tem uma forte herança africana e dos povos indígenas. A falta de representatividade, mencionada recentemente, dentro dos acervos literários nas escolas chama a atenção.

Na Educação Infantil, um assunto muito trabalhado é a questão da identidade, do conhecimento sobre si e suas origens, e a utilização de obras literárias está como proposta das práticas educativas presentes nos documentos legais da Educação Infantil. Logo, se faz necessário um acervo com maior representatividade. Gomes (2005) esclarece que a escola tem responsabilidade na construção significativa dessa identidade.

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (Gomes, 2005, p. 44).

Com o objetivo de tratar a questão de lidar positivamente com a construção da identidade das crianças negras, nesta pesquisa o letramento racial será abordado utilizando obras literárias de autores negros e com personagens principais também negras, para, assim, engrandecer a representatividade dos alunos da Educação Infantil. Ao atrelar a contação de histórias com o brincar, será estimulado um pensamento crítico sobre as análises dos enredos presentes nas histórias, bem como um protagonismo do processo de ensino e aprendizagem, pois nessa análise serão levadas em consideração as vivências das crianças envolvidas por meio das metodologias ativas já mencionadas.

### **1.3 Letramento Racial**

O conceito de letramento, discutido por Magda Soares (2010), transcende a simples habilidade de decodificar e codificar signos escritos. Letramento refere-se à prática social do uso da leitura e da escrita em contextos variados, promovendo uma interação crítica e ativa com os textos e suas múltiplas dimensões. A autora enfatiza que o letramento envolve não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também a capacidade de interpretar, compreender e utilizar a linguagem escrita de maneira eficaz e significativa na vida cotidiana.

Essa perspectiva mais ampla e crítica do letramento é particularmente relevante quando se considera o contexto do letramento racial. O letramento racial vai além da alfabetização convencional ao englobar a capacidade de compreender, questionar e desafiar as estruturas raciais e as representações culturais presentes nos textos. Ele promove a construção de uma identidade racial positiva e crítica, capacitando os indivíduos a reconhecerem e valorizarem suas próprias histórias e culturas, bem como a combaterem estereótipos e discriminações raciais.

No contexto da Educação Infantil, o letramento racial é fundamental para a formação de crianças conscientes e socialmente responsáveis. Ao integrar práticas de letramento que incluem histórias, brincadeiras e atividades que abordem a diversidade racial e cultural, os educadores podem ajudar as crianças a desenvolver uma compreensão mais profunda e respeitosa das diferenças. Isso não só enriquece o aprendizado, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Soares (2010) ressalta a importância do contexto social e cultural no processo de letramento, destacando que a prática da leitura e da escrita deve estar enraizada nas experiências cotidianas dos alunos. Aplicando essa perspectiva ao letramento racial, é essencial que as práticas pedagógicas sejam sensíveis às experiências e identidades raciais das crianças. Isso inclui a seleção cuidadosa de materiais didáticos que representem diversas culturas e histórias, bem como a criação de um ambiente de aprendizagem que celebre e valorize a diversidade.

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto (Soares, 2010, p. 72).

Dessa forma ao se pensar no letramento racial, é necessário, na Educação Infantil, apresentar para os alunos as diferentes culturas que formaram o Brasil, para, assim, eles crescerem entendendo as diferenças, valorizando a diversidade e respeitando que cada um tem suas características. Apresentando essa temática para os alunos, será projetado um futuro com adultos com uma maior inteligência emocional, íntegros e responsáveis. Para que tenham orgulho de suas origens e não se calem quando virem ou sofrerem crimes de racismo e preconceitos.

Um marco muito importante, resultado de anos de lutas do movimento negro, foi a promulgação da lei 10.639/2003, que coloca como obrigatório nas instituições de ensino estudar história e cultura africana e afro-brasileira, como fica claro no artigo 26 da referida lei:

Art.26-A- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003, p. 20).

Essa lei reflete um importante passo na promoção da diversidade e no combate ao racismo, garantindo que os alunos tenham acesso a informações sobre a contribuição dos afro-brasileiros para a história e cultura do país. Essa lei representa um compromisso com a valorização da diversidade étnica e cultural na educação brasileira.

A promulgação da lei veio como uma forma de diminuir a exclusão que a temática tinha sofrido dentro dos sistemas educacionais que, por vezes, são reproduzidas nas práticas docentes. Ao desenvolver o letramento racial nos alunos, busca-se superar as marcas do racismo, levando em conta toda a diversidade étnico-racial do Brasil.

Diante do exposto, pode-se perceber como foi tardio na educação brasileira um olhar mais atento e cuidadoso para as questões referentes às relações étnico-raciais e como ainda é urgente desenvolver mais estudos sobre essas práticas de ensino, pois boa parte da sociedade brasileira, de alguma maneira, sofre na pele o preconceito e a discriminação. Constantemente são noticiados casos de pessoas negras sendo agredidas, expostas e humilhadas apenas por serem negras

O objetivo da lei é valorizar a diversidade étnica e desenvolver nos alunos um senso crítico que dissipe o preconceito, deixando claro, mesmo para as crianças na Educação Infantil, que os negros também são sujeitos históricos e formadores da nossa sociedade.

O Brasil, por ser um país mestiço, deve oportunizar nas escolas que os alunos conheçam as diferentes culturas (culinária, música e danças, entre outros aspectos) dos povos formadores da nação para, assim, desconstruírem preconceitos. É necessário ter conhecimento sobre nossos antepassados, tratar pedagogicamente da história e cultura, tornando-os protagonista das suas próprias histórias, diminuindo a exclusão feita por todo esse tempo. A

escola, com essas ações, contribui para a formação da identidade dos alunos, ensinando formas de eles combaterem o racismo, que é tão estrutural.

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sócio cultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola pode ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (Brasil, 2000, p. 32).

Desse modo, a escola vai se tornar um ambiente propício para o combate ao racismo e à discriminação, ensinando e ressignificando sobre a população negra, desenvolvendo o respeito um pelo outro e, assim, percebendo que cada um é cada um, que não precisam ser todos iguais e que mesmo assim todos têm os seus valores e uma identidade própria, independente de situação social ou cor de pele.

#### **1.4 Problemas de pesquisa**

O problema de pesquisa se constitui em: qual o impacto das expressões corporais para o desenvolvimento do letramento racial e como as brincadeiras proporcionam um ambiente mais favorável para a aprendizagem? Diante disso, os conceitos-chave que serão utilizados na pesquisa são: corporeidade; letramento racial; brincadeiras e aprendizagem.

O produto educacional tem o formato de um portfólio pedagógico com atividades e brincadeiras que aliam conceitos trabalhados durante toda a pesquisa, o que proporciona uma educação mais lúdica e participativa para os alunos, levando, assim, a um desenvolvimento mais amplo do seu letramento racial.

Com o intuito de trazer ludicidade ao produto e promover motivação, foram apresentadas histórias infantis aos alunos. Ao escolher os exemplares, a pesquisadora teve o cuidado de procurar representar a diversidade encontrada na sala de aula. Além disso, cada narrativa foi acompanhada por uma brincadeira.

Cabe ressaltar que esse material, além de conter as narrativas e as atividades propostas, pretende ser um recurso dinâmico. Dessa forma, o material se caracteriza por ser também um espaço pedagógico de transformação contínua, possibilitando que qualquer professor, ao utilizar o portfólio, possa adaptá-lo à sua realidade, escrevendo novas sugestões ou promovendo mudanças de acordo com o seu contexto. Essa mobilidade certamente potencializa e flexibiliza o material.

### **1.5 Objetivos da pesquisa**

O objetivo principal deste trabalho é explorar e compreender de que maneira as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento do letramento racial. O letramento racial refere-se à capacidade de compreender, analisar e discutir questões relacionadas à raça, racismo e diversidade étnico-racial. Neste contexto, as brincadeiras são vistas como ferramentas pedagógicas que podem promover a reflexão e a conscientização sobre esses temas desde a infância. Através das atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de vivenciar e explorar diferentes experiências, histórias e culturas, o que contribui para a construção de uma consciência crítica em relação às questões raciais. Dessa forma, este estudo busca investigar como as brincadeiras podem ser utilizadas de forma eficaz no contexto educacional para promover o letramento racial e para criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso para todas as crianças.

Dentre os objetivos específicos estão:

- Identificar estudos e produções acadêmicas acerca das brincadeiras, do letramento racial, da tradição oral e da corporeidade;
- Desenvolver um conjunto de atividades envolvendo brincadeiras e o corpo em movimento;
- Aplicar as atividades desenvolvidas, buscando estabelecer relações entre o corpo em movimento, a cultura e o letramento racial.

### **1.6 Justificativa da pesquisa**

A pesquisa justifica-se pela observação de que, tradicionalmente, ao se matricular uma criança na escola, espera-se que ela seja capaz de aprender a linguagem oral e escrita de forma eficaz em seus primeiros anos de aprendizagem. No entanto, não se pode desconsiderar que a criança já seja iniciada no mundo da leitura antes mesmo de chegar à escola. A descoberta do universo vocabular no qual está inserida também é de grande importância para que ela se torne capaz de compreender o processo de ensino como um todo.

A presente pesquisa tem como justificativa o fato de que, na Educação Infantil, as crianças se comunicam através do corpo antes de serem capazes de elaborar discursos mais complexos, até mesmo de lerem e escreverem, então proporcionar um ambiente mais lúdico

envolto por brincadeiras e aberto às demais expressões corporais pode possibilitar o desenvolvimento de um letramento racial mais amplo e rico.

A justificativa da pesquisa para a relevância ao meio profissional está na necessidade de se refletir sobre a importância que os educadores dão para expressões corporais no desenvolvimento do letramento na Educação Infantil. Partindo desse ponto profissional, socialmente é necessário pensar estratégias para o desenvolvimento do letramento racial envolvendo as brincadeiras, como também as vivências culturais das crianças adquiridas em outros lugares de sua convivência.

Realizando uma pesquisa sobre o letramento racial na Educação Infantil, há possibilidade de academicamente ter uma ampliação da discussão de quanto o envolvimento do corpo e das brincadeiras torna o ambiente educacional mais propício ao desenvolvimento do letramento racial.

## 2 EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

### 2.1 Um breve histórico

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica brasileira, mas nem sempre foi assim. Os espaços destinados ao cuidado das crianças no Brasil tiveram uma ampliação durante o século XX, por conta do desenvolvimento industrial do país, já que a demanda de mão de obra feminina aumentou. Dessa forma, surgiu a necessidade de ter um espaço onde os filhos das trabalhadoras pudessem ficar. Esses espaços tinham um cunho apenas assistencialista, onde eram privilegiados aspectos como alimentação, higiene e saúde das crianças, sendo um dos principais objetivos o combate à mortalidade infantil. Ao longo dos anos, começou a se questionar a possibilidade de esses espaços destinados ao cuidado infantil não estarem atrelados apenas às mães trabalhadoras mais humildes, ou seja, se tornou também uma pauta da classe média, porém, com uma expectativa diferente: a de se preparar para a escolarização.

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Dependendo da classe social da criança, era apresentado um contexto diferente de desenvolvimento. As crianças mais pobres eram atendidas para sanar uma demanda de carência e deficiência e as crianças de classe mais abastadas já recebiam uma proposta de socialização e preparo para o ensino regular.

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro qualquer possibilidade de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (Kramer, 1995, p. 30).

O fragmento anterior mostra que havia duas ideias para o desenvolvimento infantil até o começo dos anos 80, mas, na Constituição Federal de 1988, se vê pela primeira vez a necessidade de se regulamentar esse segmento da educação, e ela definiu como dever do Estado a garantia da oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade para crianças de 0 a 6 anos de idade. Isso realmente aconteceu, pois passou a se considerar a criança como um cidadão sujeito de direitos e se rompeu com a ideia de que a função das creches era

filantrópica, de suprir as necessidades maternas. É importante enfatizar que essa mudança na Constituição Federal foi o resultado de lutas coletivas de diversos segmentos, que acreditavam que o governo teria obrigação de gerir e cuidar da educação das crianças.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, que regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal, colocando as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com o artigo terceiro, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

Outro documento muito importante para a regulamentação da Educação Infantil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, que consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e um direito de todas as crianças

A LDB define que o objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. O entendimento de que é necessário levar em conta vários aspectos foram fundamentais para incorporar as dimensões do desenvolvimento, em vez de mantê-las separadas, como áreas distintas. Desse modo, percebe-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança, uma vez que a Educação Infantil, além de ser considerada a primeira etapa da educação básica, embora não obrigatória, torna-se um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas expectativas.

Outro avanço para a melhora da oferta da Educação Infantil aconteceu em 1998, com a elaboração do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que surgiu com a finalidade de orientar, regulamentar e normatizar o trabalho nessa etapa da educação. Contribuiu e ampliou as discussões sobre a concepção de infância e os objetivos para essa etapa; também destacou que o cuidar e o educar caminham juntos na Educação Infantil. Nesse período, o documento foi interpretado como sendo equivalente à organização curricular obrigatória. Isso não estava entre seus objetivos. Apenas com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) ficam estabelecidas orientações sobre a organização das propostas pedagógicas de cada instituição educativa, tendo como base três fundamentos norteadores: princípios éticos (valorização da autonomia, identidade, respeito ao bem comum e ao meio ambiente, solidariedade), princípios políticos (valorização dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem

democrática) e dos princípios estéticos (valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade).

Seguindo esse princípio, as instituições que cuidavam da infância passaram a ter um norteador legal. Todas deveriam seguir esses princípios para, assim, fornecer um melhor atendimento para as crianças, buscando desenvolvê-las de forma integral (aspectos: físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais).

Para finalizar este breve histórico sobre o surgimento da Educação Infantil e seus principais aparatos legais, é preciso falar da Base Nacional Comum Curricular, que foi implementada no ano de 2018 e, no seu capítulo referente à Educação Infantil, salienta que um dos objetivos dessa fase da educação básica é propor experiências significativas pelas interações e brincadeiras, propiciando o desenvolvimento da aprendizagem.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p. 36).

Desse modo, a BNCC afirma que o brincar se torna primordial, tanto para o processo de aprendizagem como para o desenvolvimento da criança. Ao brincar, a criança aprende de forma prazerosa, pois acontece a socialização com outras crianças e adultos e da sua participação em diversas experiências lúdicas.

As brincadeiras também propiciam que as crianças liberem expressões e sentimentos, desenvolvendo os combinados de convívio e colaborando com o grupo.

A BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental tem como um dos seus objetivos viabilizar a demanda feita na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE) sobre o parâmetro de equidade, de forma que venha excluir as grandes diferenças de oportunidades no processo educativo que ainda existem em nosso país.

Nesse sentido, apresenta a importância de se pensar a Educação Infantil colocando a criança como centro do processo de ensino aprendizagem, levando em conta seus modos próprios de pensar, de sentir, de se expressar em um ambiente cultural acolhedor e instigante, possibilitando à criança conhecer e experimentar diferentes práticas sociais e construir, assim, sua identidade, na relação como meio e com os outros, tendo a brincadeira como forma de consolidação dessa aprendizagem.

Esse documento apresenta para a educação Infantil dois eixos estruturantes e norteadores, baseados nas interações e brincadeiras, compreendidos em campos de experiências

Os campos de experiências 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. 38).

Nesse contexto, a BNCC delibera cinco campos de experiências:

- **Eu, o outro e o nós:** Nesse campo, é crucial que as crianças interajam entre si e com adultos para construir sua autoimagem e compreensão sobre os outros. A escola deve criar oportunidades para que os alunos tenham contato com diversas culturas e grupos sociais, permitindo ampliar sua visão de mundo e valorizar as diversidades;
- **Corpo, gestos e movimentos:** Nesse campo, as crianças exploram o mundo ao seu redor por meio do corpo. Portanto, as escolas devem incentivar os pequenos a experimentar uma variedade de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas. Alguns dos movimentos que podem ser explorados incluem: sentar-se com apoio, rastejar engatinhar e escorregar, entre outros;
- **Traços, sons, cores e formas:** Nesse campo, a escola deve proporcionar oportunidades para que as crianças interajam com várias manifestações artísticas, culturais e científicas. Essas interações contribuirão para o desenvolvimento de sensibilidade, criatividade e expressão. Além disso, os estudantes devem ser incentivados a criar suas próprias obras artísticas;
- **Escuta, fala pensamento e imaginação:** Nesse campo, a escola deve criar experiências que permitam às crianças desenvolver habilidades de fala e audição. Elas também devem ser motivadas a se envolver com a cultura escrita, conhecendo as primeiras letras e praticando a escrita espontânea. Isso as ajudará a compreender que a escrita é um sistema de representação da linguagem. Os educadores devem facilitar o acesso à literatura para crianças e apresentar os diferentes gêneros literários;
- **Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações:** Nesse campo, as crianças devem participar de experiências que lhes permitam fazer observações, manipularem objetos, formular hipóteses e consultar fontes de informação em busca de respostas.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (Brasil, 2018, p. 44).

Essa citação destaca a importância das interações e da brincadeira como elementos fundamentais na Educação Infantil, ressaltando que as aprendizagens não se limitam apenas ao conhecimento, mas abrangem o desenvolvimento de habilidades e vivências em diversos campos de experiências. Isso reflete uma abordagem holística na educação das crianças pequenas.

O principal objetivo, na organização curricular dos campos e experiências, é juntar tempo, espaço, materiais e interações que permitam à criança explorar, experimentar e elaborar conhecimentos à sua maneira, como seu ponto de vista sobre o mundo, não o caminho contrário. Os seis direitos, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, estão ligados como compromisso sociopolítico e pedagógico da Educação Infantil, ressaltando, assim, o trabalho que permeia as aprendizagens das crianças e os processos de desenvolvimento que constitui a criança e o mundo.

## **2.2 O processo de aprendizagem da Educação Infantil**

As crianças ingressam cada vez mais cedo em instituições educacionais. Para o desenvolvimento da aprendizagem, elas precisam que esses ambientes sejam cada vez mais acolhedores, seguros, desafiadores e com pessoas comprometidas e interessadas para, assim, serem apoiadas desde pequenas na sua exploração do mundo. As crianças, mesmo as mais novas, devem ser vistas e respeitadas como cidadãs de direito, então a antiga premissa de que os pequenos chegam à escola como uma folha em branco deve cair por terra.

[...] essa fase inicial da infância pode determinar positivamente muitos aspectos do desenvolvimento da criança lá na frente, tanto na adolescência quanto na vida adulta. E não estou falando apenas da linguagem. Todas as experiências que seu filho ou seu aluno vivenciar nos primeiros anos vão impactar a sua aprendizagem, assim como seu comportamento. São as famosas “janelas de oportunidades” [...] (Brites, 2020, p. 14).

A citação destaca a importância dos primeiros anos de vida na infância como um período crítico para o desenvolvimento da criança. Essa fase, conhecida como “janelas de oportunidades”, tem um impacto duradouro na aprendizagem e no comportamento futuro das crianças. Isso sublinha a necessidade de proporcionar experiências enriquecedoras e

estimulantes durante a primeira infância, reconhecendo que essas experiências desempenham um papel fundamental na formação das capacidades e habilidades da criança ao longo da vida.

Corroborando com os escritos de Brites (2020), é essencial ter a compreensão de que, ao chegar à escola, esse cidadão já possui uma bagagem de conhecimento e aprendizagem adquirida em seu meio familiar e em outros contextos em que está inserido fora da escola. As instituições devem estar abertas para apresentar condições para que ocorram as vivências indispensáveis para o processo de desenvolvimento físico, cognitivo, motor, social, afetivo e cultural deles.

Ao se pensar em processo de aprendizagem na Educação Infantil, dois nomes surgem com muita potência; são eles Piaget e Vygotsky.

Dongo-Montoya (2009) nos diz que a teoria do desenvolvimento humano de Piaget acontece de forma intrínseca, ocorrendo gradativamente. O conhecimento não vem de uma experiência única dos objetos e tampouco de uma programação inata e de um pré-fornecimento, mas sim da construção sucessiva, com a elaboração constante de estruturas novas, acontecendo, assim, uma relação de interdependência. Para Piaget, o conhecimento tem uma origem biológica, que é ativada e modificada pela interação que o sujeito tem com o meio físico e social que o cerca. A origem do conhecimento está no próprio sujeito; ele tem uma estrutura biológica que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento mental e, para esse processo ocorrer, existem dois fatores: as variantes (o meio que o cerca) e as invariantes (estruturas biológicas).

Pádua (2009) coloca que é necessário, para que ocorra a aprendizagem, a figura da assimilação e da acomodação; ambas também dependem uma da outra para esclarecer como acontece esse sistema. A assimilação utiliza os conhecimentos que o sujeito já possui para solucionar uma situação nova; em contato com o objeto, retira as informações que serão importantes e descarta as demais. Após esse processo, ocorre a acomodação, que é complementar à assimilação, mas, na acomodação, há a modificação da estrutura mental existente, pois toda experiência é assimilada a uma estrutura mental já existente.

Para Piaget, "a assimilação e a acomodação são (...) os dois pólos de uma interação entre o organismo e o meio, a qual é a condição de todo funcionamento biológico e intelectual" (1996, p. 309). Nesta interação com o meio as estruturas mentais, ou seja, a organização que a pessoa tem para conhecer o mundo, são capazes de se modificarem para atender e se adequar às necessidades e singularidades do objeto, ou seja, as estruturas mentais se amoldam a situações mutantes e a esse processo, Piaget designou acomodação (Pádua, 2009, p. 25).

A citação destaca o conceito de assimilação e acomodação na teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo Piaget, as crianças interagem com o mundo ao seu redor, assimilando informações em suas estruturas mentais existentes, mas também ajustando ou acomodando essas estruturas quando encontram algo novo ou desafiador. Esses processos são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual das crianças.

Piaget entende que o conhecimento tem a sua gênese nas estruturas biológicas do ser humano, sendo, portanto, natas ao sujeito. As experiências que o autor realizou para chegar à elaboração da sua teoria fundamentaram-se em diversos testes com crianças, mas ele não estava apenas focado nos acertos; ele apresentava uma maior atenção para os erros que as crianças cometiam durante os testes. A teoria mostra que, de acordo com a faixa etária da criança, ela é capaz de desenvolver determinados conhecimentos. Dessa forma, o referido autor elaborou a teoria dos estágios de desenvolvimentos. São eles: sensório-motor, pré-operatório e operações concretas.

Para este trabalho, serão analisados os estágios sensório-motor e pré-operatório, pois são os que correspondem às faixas etárias das crianças da Educação Infantil. Segundo Pádua (2009), autor que descreve a teoria de Piaget, no estágio sensório-motor (0-2 anos), as crianças aprendem testando seus próprios reflexos e movimentos, desenvolvendo a percepção do próprio corpo e dos objetos. O entendimento do mundo se dá por experimentação e interação com o mundo à volta. Por esse motivo, as crianças menores colocam tanto os objetos na boca; é uma maneira de interagir com eles.

Para Piaget, os dois primeiros anos de vida do ser humano são extremamente essenciais, do ponto de vista do desenvolvimento, porque neste período a criança percorre uma evolução absolutamente complexa. Tudo leva a crer, segundo Piaget, que a criança quando nasce não tem noção de que o universo em que ela se encontra é feito de objetos e que inclusive ela é um objeto entre esses objetos (Pádua, 2009, p. 29).

De acordo com a citação, Piaget observa que as crianças passam por um desenvolvimento complexo e fundamental. Ele enfatiza a ideia de que, no nascimento, as crianças não têm uma compreensão completa do mundo ao seu redor e de seu próprio lugar como um objeto dentro desse mundo. A abordagem de Piaget para o desenvolvimento cognitivo enfatiza a construção do conhecimento pelas crianças à medida que elas interagem com seu ambiente. Essa citação destaca a visão de Piaget sobre o início desse processo de construção do conhecimento.

Passando agora para o estágio pré-operatório (2-7 anos), Pádua (2009) alerta que o fator mais importante é a apropriação da linguagem, que leva o sujeito a atribuir significados à realidade. É um estágio muito marcado pelo egocentrismo; por conta dessa característica, é comum que as crianças dessa faixa etária apresentem dificuldade em assimilar conhecimento de realidade da qual não fazem parte; há uma ausência do esquema conceitual. As crianças exibem a centralidade, focalizam apenas em um aspecto especial de um objeto ou ação mais elaborada.

A inteligência ainda é prática, mas agora, além de prática, ela é uma inteligência em representação, a criança utiliza a representação, mas ela tem todo um trabalho de assimilação, acomodação e equilíbrio de organizar essas representações num todo. E estas operações significam exatamente a capacidade de organizar esse mundo das representações de forma coerente e estável, embora ela ainda não seja capaz de reverter essas operações (Pádua, 2009, p. 30).

No início, a inteligência da criança é prática, o que significa que ela lida com o mundo de maneira concreta e direta. No entanto, à medida que a criança se desenvolve, ela começa a adquirir a capacidade de representação, ou seja, ela pode usar símbolos e conceitos para representar o mundo ao seu redor. Esse processo envolve as operações de assimilação, acomodação e equilíbrio, que ajudam a criança a organizar suas representações de maneira coerente e estável. Embora a criança ainda não seja capaz de reverter completamente essas operações, essa mudança marca um estágio importante no desenvolvimento cognitivo de acordo com a teoria de Piaget.

Partindo agora para as teorias de Vygotsky, utilizamos como referência Freitas (1994), autor que descreve as teorias de Vygotsky. Diferentemente de Piaget, Vygotsky acredita que a aprendizagem só é capaz de ocorrer através da interação do sujeito com o meio, pois, para ele, sem interação o indivíduo não desenvolve conhecimento. Sendo assim, poderíamos concluir que, na teoria de Piaget, o conhecimento ocorre muito de dentro para fora, conferindo maior atenção para o poder dos traços biológicos.

Vygotsky (2008) enfatiza o papel do ambiente no desenvolvimento cognitivo, conferindo maior importância para as influências sociais no processo daquilo que chama de internalização, por meio do qual as crianças internalizam tudo que vivenciam transformando em conhecimento, sendo, portanto, significativo enfatizar a importância de explicar os fatos e os motivos de determinadas ações no lugar de apenas deferir ordens.

Quando uma palavra nova é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à

medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado- processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (Vygotsky, 2008, p. 104).

Nessa citação de Vygotsky, é destacada a complexidade do desenvolvimento da linguagem e dos conceitos na criança. A aquisição de palavras é apenas o começo do processo, e essas palavras iniciais representam generalizações muito simples. À medida que a criança cresce e seu intelecto se desenvolve, essas generalizações evoluem para conceitos mais sofisticados. Vygotsky ressalta que o desenvolvimento dos conceitos e significados das palavras está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais avançadas, destacando a importância da interação entre linguagem e pensamento no desenvolvimento da criança.

Um bom exemplo, muito comum em nosso cotidiano, consiste em observar, em uma viagem de ônibus pela cidade, quando uma criança entra na condução e sua mãe logo diz – “vamos, senta logo” – mas não explica o motivo por que é necessário que a criança se sente. Se no lugar de ordenar, ela anteriormente explicar o motivo pelo qual se faz necessário que a criança se sente, dizendo que o ideal é entrar no ônibus e se sentar, pois quando o veículo começar a andar ou ocorrer uma freada ela pode cair e se machucar, a criança irá assimilar e entender mais facilmente e também futuramente utilizar esse conhecimento para outras situações que irá vivenciar.

Na teoria de Vygotsky, existe a zona proximal do desenvolvimento. Tal como Piaget, o pedagogo russo também apresentou maior atenção para os erros das crianças nas suas pesquisas, pois acreditava que, analisando o erro, poderia identificar as estruturas de conhecimento que a criança já possuía. “Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 2007, p. 113). Também por esse motivo, Vygotsky (2008) critica a forma de avaliação estática, que corresponde em o examinador realizar perguntas e esperar uma resposta exata; em oposição a essa perspectiva avaliativa, ele defendia a existência de um ambiente avaliador dinâmico.

Na avaliação estática, quando ocorrer um erro, o examinador apenas passa para a pergunta seguinte, sem se aprofundar no motivo que levou a criança ao erro, qual foi a linha de raciocínio utilizada pela qual respondeu às perguntas, ou seja, como dito, apenas passa para a próxima questão. Na avaliação dinâmica, quando há o erro, o examinador oferece uma

sequência gradual de sugestões dirigidas, a fim de facilitar a resolução do problema; ocorre um interesse na capacidade de a criança utilizar as sugestões para solucionar a questão.

Em ambas as teorias do conhecimento humano apresentadas anteriormente, é notável que os autores buscam compreender como se estrutura a aprendizagem, sobretudo das crianças. Há posições divergentes nas teorias expostas, mas é perceptível que as duas acreditam que o meio e as relações sociais são estruturas importantes para o desenvolvimento do conhecimento, mesmo quando se analisam as teorias de Piaget, que tem uma vertente mais biológica, mas não nega a importância desses dois aspectos (meio social e as interações) para a aprendizagem das crianças.

Ressaltando a importância das duas teorias, é possível destacar a relevância de uma prática de ensino mais dinâmica. Como, por exemplo, se utilizarmos a teoria de Piaget acerca dos estágios de desenvolvimento a partir da faixa etária da Educação Infantil, os alunos ainda não estariam aptos a compreender questões que não fazem parte da sua realidade. Porém, já na teoria de Vygotsky, que assinala a importância do meio para o complemento à aprendizagem das crianças, o ensino deve partir do que está em sua volta, para posteriormente expandir os horizontes. Assim, o aluno poderá compreender de forma efetiva os conhecimentos mais relevantes.

Nessa estrutura de construção da aprendizagem na Educação Infantil, que ocorre tanto por fatores biológicos como por meio da interação, é no ato de brincar que as crianças constroem boa parte dos seus conhecimentos. O ato de brincar não deve ser entendido como uma perda de tempo, um ócio desnecessário. Vygotsky (2007) afirma que o brincar possibilita que a criança elabore hipóteses para soluções de problemas e se posicione nas tomadas de decisões, além de permitir que a criança aprenda a lidar com suas emoções e relações sociais.

### 3 O CORPO E AS BRINCADEIRAS

#### 3.1 Corpo e Corporeidade: definindo conceitos

O movimento está muito presente na Educação Infantil; contudo, torna-se necessário falar sobre o corpo, qual é o papel que ele tem nesse processo de aprendizagem infantil. De acordo com Caregnato (2006) antes mesmo de começar a falar, a criança se expressa através do corpo e suas expressões, podendo, assim, começar a se comunicar com o mundo em sua volta. Neste capítulo, será apresentado o conceito de corpo e de corporeidade, que, apesar de terem uma relação, apresentam significados diferentes, principalmente quando se trata da Educação Infantil.

Para pensar a relação da criança com as narrativas – sendo ela tanto quem as recebe como quem as formula – recorro a conceitos que destacam a dimensão do corpo na constituição psíquica, enfatizando que é por ele – pelo corpo – que se dá a mediação com o mundo do infante, daquele que não fala. É por meio do corpo que se inicia o que Daniel Stern chamou de envelopes protonarrativos e o que Bernard Golse denominou de espaços de narração (Caregnato, 2006, p. 32).

A citação de Caregnato (2006) enfatiza a importância da dimensão do corpo na relação da criança com as narrativas. Ela destaca que é por meio do corpo que a criança estabelece uma mediação com o mundo, especialmente quando ainda não é capaz de falar. Nesse contexto, o corpo desempenha um papel fundamental na construção dos chamados "envelopes protonarrativos" e "espaços de narração", conceitos propostos por Daniel Stern e Bernard Golse, respectivamente. Isso sugere que o corpo desempenha um papel central na forma como as crianças recebem, interpretam e criam narrativas, mesmo antes de desenvolverem plenamente a linguagem verbal. Portanto, a compreensão das narrativas na infância deve levar em consideração essa dimensão corporal e sensorial na experiência da criança com o mundo narrativo.

O primeiro conceito apresentado será o de corpo, segundo Freitas (1999), visto como um conjunto de órgãos, ou seja, de estrutura física de um organismo vivo, que funciona tal qual uma máquina, por meio de suas funções fisiológicas. Essa definição está mais voltada para uma visão biológica, mas o corpo também pode ser entendido no viés do sistema de produção do capitalismo, como um corpo submisso, controlado, pronto para exercer uma determinada função. Nessas condições, o corpo era estruturado para reproduzir gestos mecânicos, repetitivos, em prol dos interesses da classe, ou seja, o corpo era como uma máquina que precisava produzir exaustivamente. Segundo Gonçalves (2012, p. 12), “[a]s suas

mãos e todo o seu corpo ‘esvaziam-se’ do espírito, para poder realizar maquinalmente a tarefa que lhes é imposta”. Como consequência dessa prática, dá-se o surgimento de corpos deprimidos e submissos, preparados apenas para cumprir uma determinada função.

O ambiente escolar precisa cada vez mais se distanciar de práticas que possam tornar os estudantes esses corpos que atendem a necessidade do mecanismo de produção econômica. O corpo na escola deve estar atrelado às vivências tanto culturais quanto sociais, visto de forma global; esse corpo precisa ser ouvido. Surge, nesse momento, a reflexão sobre o conceito de corporeidade, já que esse conceito, segundo Freitas (1999), vai além da questão anatômica do corpo, sendo construído por um conjunto de relações: sociais, históricas e culturais.

Assim sendo, é fundamental tomar o conceito de corporeidade e colocá-lo no interior da escola, já que, nesse ambiente, a criança tem os primeiros contatos culturais fora do seu meio familiar, como também o acesso ao conhecimento científico e aos saberes sistematizados, além de proporcionar experiências que possibilitem novos olhares acerca do mundo à sua volta.

Se no ambiente escolar as crianças estão passando por um processo de formação, não há motivo para deixar o corpo de fora, ou seja, o corpo é o meio de ser e de estar no mundo, de estabelecer relações com tudo e com todos, rompendo o tradicionalismo de enxergá-lo apenas sob o viés carnal, mas compreendê-lo como algo cultural. Com isso, Freitas (1999, p. 57) define a corporeidade da seguinte forma:

A corporeidade implica, portanto, a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo (ou as “coisas” que se elevam no horizonte de sua percepção). O corpo torna-se a permanência que permite a presença das “coisas mesmas” manifestarem-se para mim em sua perceptividade; torna-se o espaço expressivo por excelência, demarca o início e o fim de toda ação criadora, o início e o fim de nossa condição humana. Mas ele, como corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua.

A corporeidade precisa estar incorporada nas práticas das instituições educacionais, principalmente quando se fala de Educação Infantil, como as metodologias baseadas em experiências e vivências mencionadas na citação de Freitas. Os corpos precisam se comunicar com todo o ambiente escolar. As crianças aprendem mais quando vivenciam, quando colocam em prática os diversos assuntos abordados. Dessa forma, torna-se necessário romper com o olhar tradicionalista, que, por muitas vezes, percebe o aluno como um sujeito cujo cérebro está matriculado na escola, mas não o restante de seu corpo.

Apesar de o movimento e as brincadeiras serem características da infância no ambiente escolar, ainda há o hábito de restringir os movimentos das crianças (um aprisionamento dos corpos). Dessa maneira, ocorre uma superioridade das ações mentais em relação às expressões corporais, como afirma Guimarães (2008). O autor ainda afirma que as ações educacionais costumam valorizar mais as crianças em sua individualidade ao invés de percebê-las como participantes de um grupo social. Sendo assim, os processos racionais se sobrepõem aos aspectos motores e afetivo-sociais, tão pouco estimulados nesse ambiente no qual as crianças passam boa parte de suas vidas.

### **3.2 O corpo no ambiente da Educação Infantil: liberdade ou aprisionamento**

Em algumas escolas, ainda é entendido que o corpo precisa ser contido, “educado” para ficar sentado prestando atenção nas orientações, em uma perspectiva do controle, na qual a criança só deve se movimentar seguindo as explicações das professoras ou em determinados espaços. De acordo com essa visão, o corpo é entendido como algo a ser controlado, reprimido, que deve ir se adequando às boas maneiras para, assim, aprender os conhecimentos “de verdade”.

Nessas instituições, valoriza-se o intelecto, negando a importância do corpo no processo de aprendizagem. Na Educação Infantil, a construção dessa aprendizagem está muito relacionada com os movimentos das crianças. Ao se movimentarem, elas estão construindo novos conhecimentos e realizando relações com os assuntos já adquiridos.

Essa privação dos movimentos corporais, segundo Oliveira (2006), é percebida quando se negam momentos e atividades de prazer e se valorizam atividades que causam algum sacrifício, como extensas repetições (as tarefas de cobrir letras, momentos de cópias e outras atividades que aprisionam os corpos em cadeiras). Situações como essas ocorrem desde a Educação Infantil e tendem a aumentar no decorrer dos anos escolares.

As crianças são expostas às diversas maneiras de repressão e de regulação, hoje não mais de forma agressiva, como as palmatórias e outros castigos corporais, que já fizeram parte de uma educação que visava incluir nessas crianças bons comportamentos e costumes e, sobretudo, privava os alunos de se expressarem livremente, usando não apenas a linguagem, mas também seus corpos para ter um processo educativo efetivo.

[...] os dispositivos de repressão são constantemente acionados e a ameaça, que muitas vezes é realizada de forma direta ao corpo, determina um recuo daquele que subverte e o resultado é a adaptação, gerada pela necessidade de auto conservação.

Em síntese, podemos dizer que a ideia do medo é a base de sustentação da atual formação (Oliveira, 2006, p. 60).

Um exemplo muito evidente de como tais condutas de punições passou, com o tempo, a dar lugar a formas mais discretas, porém, tão efetivo quanto essas, é considerar o movimento corporal como um objeto de troca. Isto é, se o aluno realizar todas as tarefas, for obediente, não brigar com o colega e respeitar todas as demais regras estabelecidas, poderá usufruir um pequeno tempo brincando. Porém, se o contrário acontecer, ele corre o risco de ficar sem até mesmo momentos da rotina que proponham atividades corporais, tornando-se um castigo, enquanto a liberdade para a brincadeira representa uma premiação. Usa-se o movimento corporal apenas como um fim oportunista, não como meio de aprendizagem

Outro estudioso que traz essa ideia de aprisionamento dos corpos no ambiente escolar é Michel Foucault (2010). Esse autor argumenta que as escolas desempenham um papel fundamental na normalização e regulação dos corpos, exercendo um controle meticuloso sobre os comportamentos e movimentos dos alunos. Essa vigilância constante e a imposição de normas sociais contribuem para a moldagem dos corpos dos estudantes de acordo com os padrões estabelecidos pela sociedade, resultando na formação de sujeitos dóceis e conformados.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (Foucault, 2010, p. 106).

Ao destacar o ambiente escolar como um microcosmo do poder disciplinar presente em outras instituições sociais, Foucault nos convida a refletir sobre as implicações desse processo para a educação. Sua análise levanta questões importantes sobre a relação entre poder, controle e práticas pedagógicas, instigando-nos a considerar formas alternativas de organização e ensino que valorizem a liberdade, a autonomia e a diversidade dos corpos e experiências individuais dos alunos.

Ao considerar as ideias de Foucault, é preciso refletir sobre como as práticas pedagógicas podem contribuir para a reprodução de relações de poder assimétricas e hierárquicas ou, ao contrário, para o empoderamento dos alunos como sujeitos autônomos e críticos. Suas reflexões nos instigam a buscar alternativas que promovam não apenas a

aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento da capacidade de reflexão, questionamento e transformação da realidade.

Nesse sentido, surge a necessidade de explorar abordagens educacionais que valorizem a diversidade dos corpos e das experiências individuais dos alunos, reconhecendo e respeitando suas identidades, culturas e formas de expressão. Isso implica em criar ambientes de aprendizagem inclusivos, que acolham as diferenças e promovam a igualdade de oportunidades para todos.

Nesse sentido, esta pesquisa busca explorar como as brincadeiras e atividades lúdicas podem ser aplicadas ao contexto específico da educação infantil, investigando como as práticas pedagógicas influenciam a formação das crianças desde os primeiros anos de vida. Ao examinar criticamente as relações de poder presentes na escola e suas consequências para o desenvolvimento infantil, visamos contribuir para o debate sobre políticas e práticas educacionais que promovam uma abordagem mais inclusiva, empoderadora e respeitosa das experiências individuais das crianças.

Ao pensar em crianças e em todo o seu universo, é preciso falar do brincar e como essa ação estimula as expressões corporais, já que, mesmo antes de falar, as crianças se comunicam com o corpo, expressando, assim, suas percepções do mundo do qual fazem parte. Nesta pesquisa, um dos conceitos abordados é o do brincar e como essa manifestação proporciona um ambiente melhor para a aprendizagem e a ampliação do letramento.

### **3.3 O corpo e a sua relação com a ludicidade e a imaginação**

O brincar, desde sua forma mais simples, tem um papel muito significativo para o desenvolvimento infantil, portanto, é possível afirmar que, ao contrário do que muitas pessoas acreditam, a ludicidade e as brincadeiras são atividades sérias, fundamentais à constituição humana, além de ser um direito.

No brincar, a criança interroga sobre o mundo no qual ela se situa, estranha (estranhamento que é a condição primeira para compreensão e construção do conhecimento). Pela brincadeira, a criança desnaturaliza o mundo social, ao trabalhar sua estereotipia. A criança não reproduz em sua brincadeira o mundo tal como ela vive, mas recria-o, explorando os limites de sua construção. Como linguagem, o brinquedo traz em si uma gramática própria que não constitui uma representação ou reprodução do real. A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa através dela. Assim é que o brinquedo transcende o real, elabora as múltiplas possibilidades de sua construção (Gouvea, 2007, p. 120).

Logo, é possível perceber que, a partir do caráter lúdico que perpassa as brincadeiras, a criança não apenas reproduz situações reais, mas, sobretudo, ressignifica, reinventa sua forma de perceber o mundo, transcendendo a realidade em busca de novas aprendizagens e experiências.

O ato de brincar é muito mais do que uma simples atividade lúdica para as crianças; é um espaço onde elas constroem suas próprias leituras do mundo que as cerca. Nas brincadeiras, elas exploram, experimentam e interagem com diferentes elementos, sejam eles físicos sensoriais ou emocionais. É nesse contexto que o desenvolvimento do letramento literário se torna ainda mais significativo. Ao se envolverem com a literatura, seja por meio de histórias, poemas ou contos, as crianças expandem suas capacidades de linguagem e comunicação. Através das palavras e das imagens presentes nos livros, elas são incentivadas a explorar um vasto leque de possibilidades que vão além das páginas, envolvendo o movimento, as sensações e as percepções do ambiente ao seu redor.

Dessa forma, a literatura se torna uma ferramenta poderosa para construir pontes entre o mundo imaginário e o mundo real das crianças. Elas aprendem a interpretar e compreender o contexto em que estão inseridas de forma mais profunda e significativa, utilizando a criatividade e a imaginação como aliadas nesse processo. Assim, o ato de brincar e o letramento literário se entrelaçam, criando um espaço rico em possibilidades para o desenvolvimento integral das crianças. Através da literatura, elas podem não apenas explorar novas histórias e personagens, mas também ampliar seus horizontes, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais que serão fundamentais ao longo de suas vidas.

Portanto, para que seja reconhecida a importância da ludicidade e da imaginação dentro da escola, apresentadas como uma das maiores potências da Educação Infantil, é fundamental que haja o esclarecimento acerca de seus significados, bem como suas contribuições para as crianças a partir de uma proposta que veja o aluno como um ser potencialmente produtor de conhecimento. É necessário que as brincadeiras não sejam consideradas um peso ou uma proposta de momento, mas que essas ações estejam presentes nas variadas atividades apresentadas às crianças ao longo de sua rotina escolar.

Por isso, a escola precisa considerar as múltiplas características do aluno, permitindo que corpo e mente esteja junto ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, é essencial que as atividades lúdicas estejam presentes em todo o conhecimento produzido na escola e não só no recreio, nas aulas de Educação Física e Artes ou no tempo dedicado ao parquinho.

Da mesma forma, não se deve negar o potencial da imaginação no processo de ensino e aprendizagem, pois, de acordo com Egan (2007, p. 32), “tomar a imaginação a sério na educação nos faz transcender a divisão entre intelecto e emoção e perceber ambos juntos em todas as áreas do conhecimento e em todos os aspectos da educação”. A brincadeira deve ser levada a sério pela escola, pois também nas atividades lúdicas a criança está utilizando suas habilidades motoras e ainda sua capacidade intelectual e emotiva.

É interessante reforçar que uma aula mais lúdica não significa aquela em que as brincadeiras ou jogos estejam relacionados aos conteúdos a serem trabalhados, mas sim aquela em que as características do brincar estejam presentes. Isso significa que se torna necessária a adoção de um novo modo de ensinar do professor, da seleção de conteúdos e também do papel do aluno. Ou seja, essa nova postura deve incluir professores e alunos em interação, sem que o professor seja o centro do processo de aprendizagem. Deve-se considerar também a capacidade do aprendiz em produzir conhecimento de forma crítica, participativa e criativa. Segundo Fortuna (2000, p. 9), “uma aula mais lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade”. Assim, a criança se sentirá pertencente ao contexto escolar, sendo estimulada e encorajada a participar ativamente da construção do seu conhecimento, utilizando, para isso, essencialmente o seu corpo em movimento.

Portanto, podemos observar que, graças à natureza lúdica que permeia as brincadeiras, a criança não se limita a reproduzir simplesmente situações da vida real. Ela vai além, atribuindo novos significados e perspectivas, reinventando sua compreensão do mundo e buscando constantemente novas oportunidades de aprendizado e experiência. Outro autor que aborda a questão da ludicidade é Luckesi (2004), que salienta que o lúdico não se manifesta apenas por meio de atividades externas de brincadeira, mas também de maneira intrínseca, à medida que o sujeito vivencia suas próprias experiências.

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, [*sic*] em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito (Luckesi, 2004, p. 6).

Nesse contexto, o lúdico traz consigo a noção do prazer inerente às ações, manifestando-se como um elemento que está enraizado em nossos seres e na maneira como nos relacionamos com o mundo. A perspectiva de Luckesi (2004) parte do pressuposto de que cada criança internaliza sua experiência de forma única. O autor estabelece uma relação entre a ludicidade e os estados de consciência que emergem nas atividades lúdicas, identificando dois estados distintos: o estado de consciência focado e o estado de consciência ampliada. A ludicidade age como mediadora entre esses dois tipos de consciência. De acordo com o autor, os seres humanos têm a oportunidade de vivenciar esses estados ao longo da vida, mas a escolha de adotar exclusivamente um deles pode resultar em algum tipo de perturbação.

O conceito de consciência ampliada de Luckesi (2004) se assemelha à ideia de clareza, em que o sujeito deve identificar a melhor e mais adequada maneira de realizar uma atividade. Posteriormente, ele deve empregar sua consciência focada para efetivamente implementar sua escolha. Podemos associar essa última forma de consciência com a noção de precisão, o que poderia levar a um estilo de vida fragmentado e limitado. Portanto, o processo mental exige a exploração da riqueza das múltiplas possibilidades, em uma perspectiva inclusiva, que não se restringe à busca de precisão. A consciência focada desempenha um papel fundamental na execução de tarefas cotidianas que requerem concentração e tomada de decisões nas quais a imprecisão não é tolerada.

Na vivência das brincadeiras, usualmente, o tempo de permanência em cada um dos estados de consciência, dialeticamente relacionados, é pequeno. Por vezes, usa-se um átimo de tempo em um ou outro dos estados de consciência, pois que as decisões e os atos necessitam ser muito rápidos, a fim de participar de tudo que ocorre. (Luckesi, 2004, p. 19).

Luckesi (2004) destaca a dinamicidade dos estados de consciência na vivência das brincadeiras, observando que, frequentemente, o tempo gasto em cada um desses estados é bastante curto. Isso se deve ao fato de que as crianças precisam tomar decisões e realizar ações rapidamente para acompanhar e participar de todas as atividades que acontecem durante o brincar. Essa agilidade de transição entre os estados de consciência reflete a intensidade e a riqueza das experiências lúdicas na infância.

A palavra "lúdico" deriva do latim "ludus" e significa "brincar". Como mencionado anteriormente, o ato de brincar desempenha um papel fundamental no universo infantil, preparando as crianças para lidar tanto com questões externas quanto internas. No contexto das brincadeiras, as crianças se expressam de diversas maneiras. Por exemplo, nas brincadeiras de faz de conta, de acordo com Kishimoto (2005) elas revelam seus desejos e

anseios. Portanto, é de grande importância observar atentamente esses momentos de brincadeira livre e como as crianças interagem entre si e com as representações presentes em seu entorno.

Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (Kishimoto, 2005, p. 20).

A citação de Kishimoto (2005) destaca a importância da representação no brinquedo. Representar é a capacidade de corresponder a algo e evocá-lo, mesmo quando está ausente. O brinquedo fornece às crianças reproduções de elementos do cotidiano, da natureza e das construções humanas, permitindo que elas manipulem esses objetos de forma simbólica. Isso ajuda as crianças a entenderem e interagirem com o mundo ao seu redor de maneira criativa e significativa.

Na educação infantil, a brincadeira desempenha um papel fundamental. Seu propósito vai além de simplesmente preencher o tempo da criança; ela é essencial para o desenvolvimento de diversos aspectos, como a intelectualidade, a autoconfiança, a exploração, a curiosidade, o raciocínio, a psicomotricidade e o aspecto afetivo. Através do brincar, os valores são ampliados, e a criança constrói habilidades sociais que promovem relacionamentos saudáveis com outras pessoas. Baseando-se em estudos sobre a importância do brincar, o ambiente lúdico é reconhecido como um espaço que acolhe a espontaneidade infantil na busca de sua própria identidade, proporcionando um contexto em que a criatividade e a espontaneidade florescem, promovendo um senso de segurança.

Na Educação Infantil, o lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo. Nesse contexto, o uso da literatura para crianças como ferramenta pedagógica potencializa ainda mais essa experiência. Através das histórias, as crianças são transportadas para universos imaginários, onde podem explorar diferentes realidades, vivenciar emoções diversas e ampliar seu repertório linguístico. Além disso, as narrativas literárias oferecem oportunidades para o desenvolvimento da criatividade, da empatia e da capacidade de reflexão, estimulando a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa. Ao integrar o lúdico com a literatura na Educação Infantil, os educadores não apenas incentivam o gosto pela leitura desde cedo, mas também promovem o

desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, preparando-as para se tornarem cidadãs críticas, criativas e participativas.

Devido à relação intrínseca entre o lúdico e a literatura infantil, o próximo capítulo da pesquisa se dedica a explorar um breve histórico da literatura voltada para crianças, analisando como essa forma de expressão se desenvolveu ao longo do tempo. Será investigada a evolução da literatura para crianças, destacando marcos importantes. Serão examinadas também as mudanças nas abordagens narrativas ao longo das diferentes épocas. Essa análise histórica fornecerá um panorama abrangente sobre a importância e a influência da literatura infantil na formação cultural e educacional das crianças ao longo dos séculos.

## 4 LITERATURA PARA CRIANÇAS E LETRAMENTO RACIAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

### 4.1 Breve história da literatura para crianças

A literatura para crianças cativa e encanta os pequenos por todas as partes do mundo e, por meio dela, são transmitidos conhecimentos e valores culturais de gerações em gerações. As primeiras histórias destinadas para o público infantil surgiram no século XVIII, durante o período clássico francês, entre 1654 e 1715 (Lajolo; Zilberman, 2007). O século XVII foi marcado pela Revolução Industrial e pela ascensão da burguesia como classe dominante; para consolidar seus valores, precisou incentivar outras instituições sociais para, assim, ter uma expansão dos seus pensamentos e modos de conduzir a vida. Viram na família e na escola instituições fortes para essa expansão.

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la, ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança. A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado. A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 16).

Como fica claro nessa citação, foi no período mencionado que a criança começa a ter uma importância dentro da sociedade. Por conta disso, assuntos relacionados com a infância começam a ter uma maior importância também. Nesse contexto de relevância da infância, a escola surge como uma instituição de notoriedade importante para essa sociedade burguesa, que era de instruir os novos membros da sociedade e passar para eles os valores. A escolarização passou a ser a principal atividade das crianças (Lajolo; Zilberman, 2007).

Entretanto, a escola incorpora ainda outros papéis, que contribuem para reforçar sua importância, tornando-a, a partir de então, imprescindível no quadro da vida social. Que, por força de dispositivos legais, ela passa a ser obrigatória para crianças de todos os segmentos da sociedade, e não apenas para as da burguesia. Ajuda, assim, a enxugar do mercado um contingente respeitável de operários mirins, ocupantes, nas fábricas, dos lugares dos adultos, isto é, dos desempregados que, na situação de prováveis subversivos ou criminosos, agitavam a ordem social sob o controle dos grupos no poder (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 16-17).

No Brasil, a literatura para crianças começou a surgir somente no final do século XIX e, até então, apenas se tinha acesso a obras clássicas, traduzidas de outros países. “No Brasil, assim como na Europa, também a valorização dos livros se deu através da valorização desses [livros de obras clássicas], como recursos pedagógicos, com o intuito de demonstrar para as crianças bons exemplos de como viver em sociedade” (Barros, 2013, p. 17). Dessa forma, como a concepção de infância foi se modificando, foi surgindo à necessidade de produzir livros mais voltados para essa faixa etária.

A produção de materiais escolares para as crianças passou a ter uma importância e, a partir desse momento, surgiram livros de literatura para crianças, que no primeiro momento eram apenas traduções de contos europeus, mas depois foram surgindo os nacionais, como por exemplo: “Contos Infantis”, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira (1886), e “Contos Pátrios”, de Olavo Bilac e Coelho Neto (1904), dentre outros (Lajolo; Zilberman, 2007).

Com o passar do tempo, as tecnologias foram se aprimorando, junto com a difusão do livro infantil como mercadoria. Nesse momento, a escola é um local de grande consumo do livro e é nesse ambiente que a criança tem um contato frequente com a leitura. Ela aprende a linguagem e a escrita, podendo consumir a literatura para crianças, criando uma união entre a literatura e a escola (Cunha, 2014).

O contato com a leitura é uma importante etapa para a educação das crianças, pois começa a incentivar maneiras diferentes de enxergar o mundo e a realidade em seu entorno. Trata-se de um recurso fundamental desde antes da alfabetização, quando permite ao aluno criar hipóteses de escrita durante o processo de ensino e aprendizagem e estimula a sua imaginação e leitura de mundo.

Nesse contato com a literatura para crianças, a leitura em si não deve ficar somente no ato de decodificar o código, pois vai muito mais além: o ato de ler favorece a imaginação e a leitura de mundo das crianças; então, de acordo com o contexto no qual o leitor está inserido, pode ter interpretações e vários outros significados, envolvendo um conhecimento de mundo que vai muito além do código (Krug, 2015).

Esse entendimento do mundo está em total sintonia com a concepção de literatura humanizada de Antonio Candido (1972). Para o renomado crítico literário, a literatura desempenha um papel fundamental na humanização do ser humano, ao proporcionar-lhe não apenas entretenimento, mas também um meio de compreender e refletir sobre a complexidade da condição humana. Candido defende que a literatura é capaz de promover uma profunda conexão entre o leitor e as experiências narradas nas obras, permitindo-lhe assimilar

diferentes perspectivas, ampliar seu repertório emocional e desenvolver sua capacidade de empatia. Nesse sentido, a literatura humanizada não se limita apenas à transmissão de conhecimentos factuais, mas busca tocar a essência do ser humano, provocando questionamentos, despertando sensibilidades e instigando reflexões sobre questões essenciais da existência. Assim, ao reconhecer a literatura como uma expressão genuína da humanidade, Antonio Candido destaca seu potencial transformador e enriquecedor na formação e no desenvolvimento das pessoas.

Na perspectiva de Candido, o papel da literatura na formação humana é especialmente relevante no contexto da Educação Infantil. Nessa fase crucial do desenvolvimento, as crianças estão ávidas por experiências que estimulem não apenas sua imaginação, mas também sua compreensão do mundo e de si mesmas. Ao introduzir obras literárias adequadas à faixa etária e ao nível de compreensão dos pequenos, os educadores têm a oportunidade de cultivar não apenas suas habilidades linguísticas, mas também sua sensibilidade ética e estética. A partir da interação com histórias envolventes e personagens cativantes, as crianças são levadas a refletir sobre temas importantes, como amizade, solidariedade, justiça e respeito às diferenças. Dessa forma, a literatura na Educação Infantil não é apenas uma ferramenta de aprendizado, mas um meio de promover o desenvolvimento integral das crianças, capacitando-as a se tornarem cidadãs críticas, empáticas e conscientes. Assim, ao aplicar os princípios da literatura humanizada de Candido na Educação Infantil, os educadores podem contribuir significativamente para a formação de indivíduos éticos, sensíveis e culturalmente enriquecidos desde a mais tenra idade. Como traz esta citação do autor:

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa e espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (Candido, 1972, p. 4).

A citação de Candido ressalta o poder transformador e influente das criações ficcionais e poéticas no desenvolvimento humano, especialmente durante a infância e a adolescência. No contexto da Educação Infantil, essa ideia ganha ainda mais relevância, pois é nessa fase que as crianças estão mais receptivas a essas influências. Ao serem expostas a contos populares, histórias ilustradas e outras formas de expressão artística, elas absorvem não apenas os enredos e personagens, mas também os valores, ideias e padrões culturais

implícitos nessas narrativas. Essa impregnação subconsciente pode moldar as percepções, atitudes e comportamentos das crianças de maneira que nem sempre são óbvias ou perceptíveis. Assim, além do ambiente familiar e escolar, as experiências literárias e artísticas desempenham um papel fundamental na formação integral das crianças, contribuindo para a construção de suas identidades, valores e visão de mundo. Portanto, ao reconhecer o potencial impacto das obras a que as crianças têm acesso, os educadores da infância podem selecionar cuidadosamente materiais que promovam uma educação mais inclusiva, crítica e sensível às necessidades e diversidades dos pequenos.

A forma como a literatura é abordada no ambiente escolar exerce um impacto significativo na trajetória educacional e no desenvolvimento dos alunos, como já mencionado anteriormente. Essa afirmação destaca a importância crucial do papel do professor e das estratégias pedagógicas empregadas na promoção da leitura e na exploração dos textos literários. A maneira como os conteúdos literários são apresentados, discutidos e relacionados com a realidade dos alunos pode influenciar diretamente o seu interesse, engajamento e compreensão das obras estudadas. Além disso, a escolha criteriosa dos materiais e abordagens pedagógicas pode contribuir para a formação de leitores críticos, reflexivos e culturalmente competentes. Assim, é fundamental que os educadores adotem práticas que valorizem a diversidade literária, estimulem a imaginação e o pensamento crítico, e promovam o diálogo entre os diferentes saberes e experiências dos alunos. Ao fazê-lo, os educadores têm a oportunidade de transformar a experiência de leitura em um processo enriquecedor e significativo, capaz de ampliar os horizontes cognitivos, emocionais e sociais dos estudantes.

Ao assumir o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, o professor se torna um agente fundamental na promoção das competências de leitura preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Ao instigar a curiosidade das crianças pela leitura desde cedo, o educador contribui para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação textual, previstas nas competências da BNCC. A BNCC, um documento de caráter normativo, quando fala dos conteúdos e competências que envolvem a leitura, destaca que:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (Brasil, 2018, p. 75).

À medida que o aluno se familiariza com o universo da leitura, ele não apenas absorve informações, mas também desenvolvem habilidades cognitivas, linguísticas e emocionais que são fundamentais para sua aprendizagem e crescimento pessoal. A leitura proporciona não apenas o acesso ao conhecimento, mas também estimula a reflexão, a imaginação e a criatividade, permitindo que o aluno construa seu próprio entendimento do mundo ao seu redor. Além disso, ao se engajar com diferentes gêneros literários, o aluno expande seu repertório cultural, desenvolve sua empatia e compreensão das complexidades humanas, e adquire uma maior consciência crítica sobre questões sociais e éticas. Nesse sentido, a literatura não é apenas uma ferramenta para transmitir conteúdos curriculares, mas sim um veículo poderoso para empoderar o aluno, permitindo que ele se posicione de forma mais autônoma, crítica e criativa em relação ao mundo que o cerca. Ao se tornar protagonista de sua própria jornada de aprendizagem, o aluno se torna mais capacitado para enfrentar os desafios da vida e contribuir de forma significativa para a sociedade. Assim, a literatura desempenha um papel essencial na formação integral do aluno, preparando-o não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e consciente na sociedade.

#### **4.2 Uso da literatura no letramento racial na Educação Infantil**

O uso de obras literárias infantis pode trazer uma contribuição para o fortalecimento do letramento racial das crianças da Educação Infantil. Faz parte da rotina das instituições que trabalham com a primeira infância o hábito da contação de histórias e de deixar os alunos manusearem livros, para, assim, começarem a se relacionar com o mundo literário. Com a contação de histórias, são abordadas diversas temáticas pertinentes ao ensino da Educação Infantil. Dentro dessa gama, há a temática da identidade, para que esse aluno comece a ter noção de si e de que é pertencente a um grupo. As crianças, de forma geral, sejam brancas, negras ou indígenas, precisam ser reconhecidas, para, dessa forma, fortalecerem suas identidades.

A literatura para crianças desempenha um papel essencial na formação da identidade, no período da infância, oferecendo narrativas que exploram uma variedade de experiências e perspectivas. Por meio de personagens e histórias diversas, as crianças são expostas a diferentes contextos culturais, étnicos, sociais e emocionais, o que as auxilia a compreender e refletir sobre sua própria identidade e lugar no mundo. Ao se identificarem com personagens que enfrentam desafios similares aos seus, as crianças podem sentir-se validadas e compreendidas, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento. Além disso, a

literatura infantil oferece oportunidades para explorar questões de gênero, permitindo que as crianças questionem estereótipos e normas sociais, desenvolvendo uma visão mais inclusiva e empática da diversidade humana. Por meio de histórias que abordam temas como aceitação, diversidade cultural e respeito mútuo, a literatura para a infância desafia as crianças a pensar criticamente sobre suas identidades e o mundo ao seu redor, preparando o terreno para um crescimento emocional e intelectual saudável.

Gomes (2005, p. 42) afirma que “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”. A referência mencionada por Gomes para as crianças acontece a partir das diversas contribuições sociais dos meios nos quais estão inseridas: da família, da escola, da mídia, da comunidade e dos espaços em que praticam suas vivências.

Esse processo de construção da identidade é algo que acontece constantemente, sendo um desenvolvimento contínuo, então é algo aceitável que, nesse processo, o indivíduo em algum momento não se reconheça, ou se sinta confuso sobre o seu pertencimento racial. Tal processo é o resultado de inúmeras variáveis decorrentes das relações estabelecidas nos grupos sociais nos quais está inserido, que se inicia com a família e vai se desdobrando com as outras relações que o sujeito estabelece. A escola tem seu papel na construção dessa identidade.

O desenvolvimento contínuo da construção da identidade é um tema central nos escritos de Fanon (2008), que destacou a importância da consciência racial e cultural na formação do indivíduo. Fanon argumentou que a identidade não é estática, mas sim um processo dinâmico influenciado por fatores sociais, políticos e históricos. Ele explorou como a colonização e o racismo afetam a percepção de si mesmo e dos outros, levando à internalização de estereótipos e à alienação. Além disso, Fanon discutiu a necessidade de resistência e empoderamento para que os indivíduos se libertem das amarras impostas pela opressão e construam uma identidade autêntica e emancipada. Seus escritos ressaltam a importância de se reconhecer e afirmar a própria identidade, bem como de se solidarizar com aqueles que também enfrentam formas de marginalização e discriminação. O legado de Fanon proporciona visões preciosas acerca da influência do contexto social e histórico no processo de construção da identidade. Essa influência do meio fica claro na seguinte passagem:

O negro que entra na França muda porque, para ele, a metrópole representa o Tabernáculo; muda não apenas porque é de lá vieram Montesquieu, Rousseau e Voltaire, mas porque de lá que vêm os médicos, os chefes administrativos, os inúmeros pequenos potentados desde o sargento-chefe, “quinze anos de serviço”, até o soldado-raso oriundo da vila de Panisières (Fanon, 2008, p. 38).

Essa observação de Fanon ressalta como a mudança de ambiente e a interação com uma nova sociedade influenciam diretamente na percepção de identidade do negro, pois ele é confrontado com diferentes estruturas sociais, hierarquias e oportunidades que moldam sua autoimagem e seu senso de pertencimento. Essa dinâmica revela a complexidade da construção da identidade em contextos marcados por desigualdades sociais e raciais, destacando a importância de compreender como esses fatores externos moldam a autoimagem e as aspirações dos indivíduos.

Na Educação Infantil, a construção da identidade é um processo essencial e complexo, que é influenciado por uma variedade de fatores, incluindo o ambiente social em que a criança está inserida. Assim como observado por Fanon em seu trabalho, a interação da criança com diferentes ambientes, sociedades e estruturas sociais desde os primeiros anos de vida pode moldar profundamente sua percepção de identidade. Ao ingressar em um ambiente educacional, a criança é exposta a uma diversidade de experiências, pessoas e ideias, que desempenham um papel significativo na formação de sua autoimagem e no desenvolvimento de seu senso de pertencimento. No contexto da Educação Infantil, é crucial compreender como esses fatores externos, como desigualdades sociais e raciais, podem influenciar a construção da identidade das crianças. Portanto, é fundamental que os educadores estejam atentos a essas influências e adotem práticas, contribuindo assim para o desenvolvimento saudável e positivo da identidade das crianças desde os primeiros anos de vida.

Pensar e discutir sobre temática racial dentro das escolas é de fundamental relevância para que as crianças negras, objeto de estudo do nosso trabalho, se reconheçam negras, visto que, em muitos casos, não há tanta representatividade positiva da herança cultural negra, conforme afirma Gomes ao se referir à identidade dessa raça:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (Gomes, 2005, p. 44).

Nesse sentido, o uso da literatura para crianças não apenas como uma ferramenta de entretenimento, mas como um meio de promover discussões significativas sobre questões raciais na Educação Infantil, revela-se fundamental. Os livros destinados ao público infantil frequentemente retratam personagens com uma variedade de traços físicos, incluindo cor de

pele, tipo de cabelo e outras características. Ao apresentar personagens negras de forma positiva e realista, essas obras contribuem para a valorização da identidade racial negra desde a mais tenra idade. Além disso, por meio das histórias e das experiências vividas pelas personagens, as crianças são expostas a diferentes perspectivas e vivências, o que pode promover uma maior empatia e compreensão da diversidade racial. Dessa forma, os livros de literatura para crianças que destacam personagens negras não apenas refletem a diversidade do mundo real, mas também oferecem às crianças a oportunidade de se identificarem e se enxergarem representadas nas narrativas, contribuindo assim para a construção de uma identidade positiva

As personagens negras começaram a fazer parte da literatura para crianças no Brasil no final dos anos 20, início da década de 30, como destaca Jovino (2006). Nesse período, o país tinha saído recentemente de um longo período de escravidão, então as literaturas dessa época retratavam o negro sempre como algo inferior, com um papel de subalterno. Jovino ainda destaca:

Na maioria dos textos infantis publicados até a década de 30, a personagem feminina negra é invariavelmente representada como a empregada doméstica, retratada com um lenço na cabeça, um avental cobrindo o corpo gordo: a eterna cozinheira e babá (Jovino, 2006, p. 188).

Essa citação evidencia a presença de estereótipos raciais nas obras infantis até um período relativamente recente, como a década de 30. A representação recorrente da mulher negra como empregada doméstica, retratada de forma estereotipada e unidimensional, reflete não apenas a falta de diversidade e representatividade na literatura para crianças, mas também os preconceitos e discriminações enraizados na sociedade da época. Essa imagem estereotipada reforça a ideia de inferioridade associada à mulher negra, limitando suas possibilidades de identificação e inserção positiva nas narrativas infantis.

Ao perpetuar esses estereótipos, tais obras contribuíram para a manutenção de uma visão distorcida e desigual das relações raciais, reforçando a marginalização e a exclusão das comunidades negras na literatura e na sociedade em geral. Portanto, essa citação destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na seleção e no desenvolvimento de conteúdos literários voltados para crianças, visando a representatividade e a desconstrução de estereótipos raciais.

Essa representação negativa do corpo negro perdurou por muitos anos. Foi só a partir da década de 80 que teve início o rompimento dessa apresentação. Assim, a partir desse

período, começam a surgir personagens negras desempenhando outros papéis e funções sociais, sendo os primeiros passos para se iniciar uma representatividade positiva das personagens negras na literatura para crianças.

As representações de negros na literatura para crianças começaram a se difundir lentamente, de forma bastante modesta. Diante dessa situação, as referências em obras compiladas dentro da escola são, em grande parte, baseadas em padrões estéticos brancos, ignorando a presença de crianças negras em sala de aula e na própria sociedade brasileira.

Nas primeiras histórias, as personagens negras eram analfabetas e apenas repetiam o que ouviam. Ou seja, elas não possuíam conhecimentos que pudessem ser considerados inteligentes, e essa representação de personagens negras decorreu de sua origem social e, portanto, foi retratada de forma estereotipada e depreciativa. A maneira como os negros eram expostos teve de mudar com o tempo.

Infelizmente, ainda hoje, na era da informação do século XXI, não vemos muita representatividade negra em livros didáticos, séries, novelas, filmes etc., assim como em livros infantis. Somente a partir de 1975 começou a ser produzida na literatura para crianças uma literatura um pouco mais voltada para diferentes representações da vida social brasileira, ainda preconceituosa, mas mais próxima do modo de vida brasileiro (Jovino, 2006).

A promulgação da Lei 10.639/03 representou um marco importante no contexto educacional brasileiro, ao reconhecer a necessidade e a urgência de incluir o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino. Essa legislação trouxe consigo uma mudança significativa na produção e na disponibilidade de materiais didáticos e literários voltados para a temática africana, inclusive na literatura para crianças. Com isso, observou-se um aumento na publicação de livros destinados ao público infantil que abordam aspectos da cultura africana e afro-brasileira, apresentando suas tradições, costumes, narrativas e contribuições para a formação da identidade brasileira.

Esses livros não apenas ampliam o repertório literário das crianças, mas também promovem a valorização da diversidade étnico-cultural, incentivando o respeito, a tolerância e a compreensão das diferenças desde a infância. Dessa forma, a legislação desempenhou um papel crucial ao impulsionar a produção e a disseminação de conteúdos que contribuem para uma educação consciente da pluralidade cultural do Brasil.

Na pesquisa de mestrado realizada por Eliane Cavaleiro em 1998, posteriormente transformada no livro intitulado "Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil", a autora investiga a questão do afeto na educação infantil, particularmente no que se refere à forma como as crianças negras são

tratadas nesse contexto. Ao apresentar os resultados de sua pesquisa, Cavaleiro destaca algumas práticas de professoras que chamam a atenção para a disparidade no tratamento dos alunos, evidenciando a falta de igualdade no afeto dispensado às crianças negras em comparação com seus colegas brancos. Essas práticas observadas revelam não apenas uma questão de conduta individual por parte das professoras, mas também apontam para a existência de preconceitos e discriminações enraizados no ambiente escolar, os quais afetam diretamente a experiência educacional e emocional das crianças negras. A pesquisa de Cavaleiro lança luz sobre essas dinâmicas complexas, contribuindo para a reflexão.

A dinâmica observada durante a pesquisa evidencia claramente o distanciamento das crianças negras em relação ao ambiente educacional.

Quando chega o momento da turma ir ao parque, a professora se dirige ao menino César (negro) e lhe diz: “Traz a cadeira da professora!” Em seguida, vira-lhe as costas sem sorrir, sem tocá-lo ou sem pedir-lhe, por favor. O pedido da professora soa como uma ordem (Cavalleiro, 1998, p. 150).

Essa citação retrata uma situação profundamente preocupante e reveladora das dinâmicas de discriminação racial presentes no ambiente escolar. O tratamento diferenciado dispensado ao menino César, simplesmente por ser negro, reflete a persistência de estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade. A atitude da professora, ao dirigir-se ao aluno de forma autoritária e sem cordialidade, demonstra não apenas uma falta de sensibilidade e empatia, mas também uma manifestação clara de racismo institucional. Ao atribuir-lhe a tarefa de trazer sua cadeira sem sequer solicitar educadamente, a professora subjuga César e reforça a ideia de que ele não merece o mesmo respeito e consideração que seus colegas brancos. Essa atitude não apenas afeta a autoestima e o bem-estar emocional do aluno, mas também perpetua um ambiente hostil e excludente para crianças negras na escola.

Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil - familiar e escolar (Cavalleiro, 1998, p. 63).

Essa citação de Cavalleiro ressalta a importância fundamental de uma educação que promova o entendimento e o respeito pelas diferenças étnicas desde os primeiros anos de vida. Ao reconhecer a diversidade étnica e cultural desde a educação infantil, tanto no ambiente familiar quanto escolar, podemos prevenir a perpetuação de práticas discriminatórias que

afetam diretamente as crianças negras. A falta de abordagem adequada sobre questões raciais na educação pode contribuir para a formação de uma identidade fragmentada e prejudicar a autoestima dessas crianças, que muitas vezes são alvo de tratamento diferenciado e excludente. Ao negligenciar a promoção da diversidade e a desconstrução de estereótipos, a educação falha em preparar os alunos para conviver de forma harmoniosa em uma sociedade plural e democrática.

Seguindo nessa discussão sobre a formação da identidade das crianças negras, Rosa (2014) realizou um trabalho analisando práticas de professoras da Educação Infantil para entender se a forma como essas crianças são tratadas interfere na construção dessa identidade. A autora chegou à conclusão de que, por meio dos atos de cuidado e afeto, as educadoras contribuíam para essa formação.

No campo do educar, pensando na formalização de conteúdos que sejam pertinentes à Educação Infantil, as professoras veem que participam da construção identitária ao propor práticas de valorização e reconhecimento pautadas, sobretudo em proposições de trabalho lúdico, por meio da dança, da música, do teatro e da literatura. Tais propostas buscam familiarizar as crianças com elementos da cultura e contribui também para que as crianças negras possam identificar-se com elementos raciais próprios (Rosa, 2014, p. 87).

A citação destaca a relevância do papel das professoras na construção da identidade das crianças na Educação Infantil, principalmente ao proporcionar práticas que valorizem e reconheçam a diversidade étnico-cultural. Ao integrar atividades lúdicas, como dança, música, teatro e literatura, as professoras criam um ambiente propício para que as crianças tenham contato com elementos de sua própria cultura e identidade racial. Essas práticas não apenas enriquecem o repertório cultural das crianças, mas também promovem um sentimento de pertencimento e autoestima, especialmente para as crianças negras, que muitas vezes não se veem representadas nos materiais didáticos de forma positiva.

A afirmação apresentada por Rosa (2014) permite pensar sobre como o ensino a partir de questões raciais desde a Educação Infantil e o uso da literatura para crianças, por meio da contação de histórias, é uma das possibilidades para promover o Letramento Racial. O educador desempenha um papel crucial na promoção de uma identidade positiva e saudável para crianças negras na educação infantil. Ao criar um ambiente inclusivo, consciente e livre de preconceitos, os educadores podem ajudar as crianças a se sentirem valorizadas, respeitadas e confiantes em sua identidade racial, preparando-as para enfrentar o mundo com autoestima e compreensão da diversidade.

Estimular o letramento racial crítico é fundamental, pois os educadores promovem um desenvolvimento mais reflexivo e crítico nos alunos, possibilitando a construção de uma identidade mais segura.

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais.[...] Como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (Ferreira, 2015, p. 138).

A citação destaca a importância do letramento racial crítico como uma ferramenta para refletir sobre raça e racismo. Na educação infantil, esse enfoque se torna ainda mais relevante, pois é durante esse período que as crianças estão formando suas identidades e construindo suas visões de mundo. Ao incorporar o letramento racial crítico na prática pedagógica, os educadores têm a oportunidade de promover a consciência racial desde cedo, capacitando as crianças a reconhecer e confrontar o racismo em diferentes contextos.

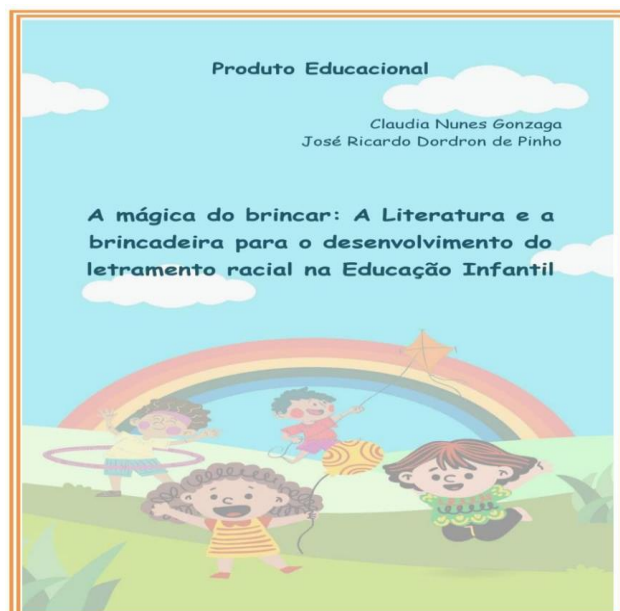
Na educação infantil, o letramento racial crítico pode ser abordado de diversas maneiras, como através de atividades que exploram a diversidade cultural, leitura de livros que abordam temas relacionados à identidade racial e discussões em grupo sobre experiências pessoais e sociais das crianças. Ao criar um ambiente inclusivo e sensível à diversidade, os educadores podem ajudar as crianças a desenvolverem uma compreensão mais profunda das questões raciais e a valorizarem a igualdade e a equidade desde cedo.

## 5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Nos programas de Mestrado Profissional em Educação, o Conselho de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece como requisitos para a obtenção do título de mestre a elaboração de uma Dissertação de Mestrado e a criação de um Produto Educacional. O Produto Educacional representa o resultado prático e tangível de um desafio proposto, fundamentado em pesquisa científica, e tem como objetivo oferecer contribuições concretas para a prática profissional dos docentes, permitindo que eles o apliquem em suas atividades pedagógicas. A materialização do Produto Educacional enfatiza a ênfase do Mestrado Profissional na integração entre teoria e prática, promovendo o aprofundamento teórico do professor enquanto pesquisador e sua atuação direta na melhoria dos aspectos estudados em sua sala de aula, a partir de sua experiência didática.

O produto educacional elaborado nesta pesquisa consiste em um portfólio intitulado “A mágica do brincar: A literatura e a brincadeira para o desenvolvimento do letramento racial na Educação Infantil”. O objetivo primordial desse produto é oferecer atividades e experiências pedagógicas que se mostraram eficazes e motivadoras para promover o letramento racial entre crianças em idade pré-escolar. Esse portfólio é o resultado de um extenso trabalho de pesquisa e reflexão sobre como a literatura e o brincar podem ser integrados de maneira eficaz para promover o letramento racial desde os primeiros anos de vida

**Figura 1 – Capa do produto educacional**



Fonte: A Autora, 2024.

O foco principal do trabalho é demonstrar como a literatura para crianças, especialmente aquela que apresenta personagens negras como protagonistas, pode ser integrada às práticas de vivências corporais na Educação Infantil, promovendo assim uma abordagem mais inclusiva e sensível à diversidade étnico-racial. A escolha por destacar personagens negras como protagonistas é fundamental para proporcionar representatividade e identificação às crianças pertencentes a esse grupo étnico, contribuindo para uma construção positiva da autoimagem e da identidade racial.

São obras que apresentam personagens negros em situações do cotidiano, resistindo e enfrentando, de diversas formas, o preconceito e a discriminação, resgatando sua identidade racial, representando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral africana (Jovino, 2006, p. 188).

Para alcançar esse objetivo, foram apresentadas atividades desenvolvidas em uma turma do pré-escolar da Creche e Pré-Escola Municipal Graciesse Luiza da Silva Lourenço, localizada na cidade de Duque de Caxias. Essa escolha se baseia na importância de contextualizar as práticas pedagógicas em um ambiente real de ensino, permitindo uma análise mais próxima da efetividade das estratégias propostas. Ao vivenciarem essas atividades em sala de aula, as crianças têm a oportunidade não apenas de se engajar com as narrativas literárias, mas também de explorar e expressar suas emoções, experiências e percepções por meio do corpo em movimento.

Utilizando os livros “Maria quer ser sereia!” e “Renatinha”, cuidadosamente selecionados, cujas personagens principais são de origem negra, o objetivo é estimular a participação ativa dos alunos por meio de práticas corporais associadas aos enredos das histórias. A seleção criteriosa desses livros visa não apenas proporcionar representatividade étnica, mas também criar um ambiente propício para a construção de identidade. Ao integrar as vivências corporais com as narrativas literárias, busca-se não só promover o letramento racial, como fomentar o desenvolvimento integral das crianças, abordando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Dessa forma, as atividades propostas buscam a formação de sujeitos críticos, reflexivos e culturalmente sensíveis, capazes de compreender e valorizar a diversidade étnico-racial.

A metodologia adotada foi a qualitativa, com características de pesquisa-ação, embasada em abordagens ativas de aprendizagem e na metodologia de projetos. Esse enfoque metodológico permite uma imersão mais profunda no contexto investigado, possibilitando a observação direta das práticas pedagógicas e o engajamento ativo dos participantes no

processo de pesquisa. “A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo” (Thiollent, 1985, p. 15).

Dessa forma, realizar uma abordagem qualitativa, com características de pesquisa-ação, proporciona uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos estudados, permitindo uma análise detalhada das interações entre literatura, brincadeira e letramento racial na Educação Infantil.

Para sustentar teoricamente o desenvolvimento do portfólio, foram estabelecidos diálogos entre o tema central e os conceitos da corporeidade, das brincadeiras e do processo de aprendizagem na Educação Infantil. A corporeidade refere-se à compreensão do corpo como mediador fundamental das experiências humanas, destacando a importância das vivências corporais na construção do conhecimento e na expressão das emoções. As brincadeiras, por sua vez, são consideradas um elemento essencial no desenvolvimento infantil, proporcionando oportunidades para a exploração, a experimentação e a expressão criativa. Já o processo de aprendizagem na Educação Infantil envolve uma abordagem holística, que reconhece a criança como protagonista ativa de seu próprio desenvolvimento, valorizando suas experiências e saberes prévios.

O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura (Vygotsky, 2010, p. 17).

A citação de Vygotsky destaca a importância das interações sociais, especialmente com os adultos, no desenvolvimento da criança, durante a primeira infância. Ele ressalta que o ser humano não pode existir isoladamente, pois sua completa compreensão e desenvolvimento dependem das interações com os outros e da absorção das mensagens culturais transmitidas pelos adultos. Isso ressalta a relevância do ambiente social e cultural na formação da criança, enfatizando a importância do apoio e da orientação dos adultos no processo de desenvolvimento infantil.

Ao estabelecer esses diálogos teóricos, busca-se embasar o desenvolvimento do portfólio em fundamentos sólidos e atualizados da Educação Infantil, promovendo uma abordagem integrada e significativa para o letramento racial. Essa fundamentação teórica orientará tanto a seleção e elaboração das atividades propostas quanto a análise dos resultados

obtidos no contexto da pesquisa-ação, contribuindo para a construção de um produto educacional eficaz e relevante para a prática pedagógica na Educação Infantil.

A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, anotações em diário de campo, gravações audiovisuais e registros fotográficos, permitindo uma análise detalhada das atividades desenvolvidas e de seu impacto no processo de letramento racial das crianças.

Espera-se que este produto educacional não apenas contribua para enriquecer o repertório de práticas pedagógicas dos educadores, mas também promova a reflexão sobre a importância da representatividade na literatura para crianças e seu papel na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

**Figura 2 – Capa dos livros utilizados**



Fonte: A Autora, 2023.

## 6 METODOLOGIA

### 6.1 Tipos de pesquisa

O presente estudo é de natureza qualitativa. A escolha por esse tipo de pesquisa se deve ao fato de que se trata da diversidade e das possibilidades observadas no espaço escolar. O trabalho se opõe a um modelo de pesquisa totalmente controlável, visando considerar as relações e as subjetividades estabelecidas entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, como suas intenções e motivações, dentre outros fatores não mensuráveis, tais quais os dados obtidos em uma pesquisa qualitativa. A metodologia qualitativa é uma abordagem de pesquisa que se concentra na compreensão aprofundada e na interpretação de fenômenos sociais, humanos e culturais. Ela difere das metodologias quantitativas, que se concentram em dados numéricos e estatísticos.

a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. (Goldenberg, 2004, p. 14).

A metodologia qualitativa procura explorar a complexidade do comportamento humano, as experiências pessoais e as interações sociais, buscando compreender o contexto em que os fenômenos ocorrem. Ela valoriza a imersão no ambiente natural do objeto de estudo para capturar as nuances e a profundidade das experiências humanas, como os autores Alves-Mazotti e Gewandszajder (2004, p. 148) afirmam no seguinte trecho

[...] nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. Essa fase exploratória permite que o pesquisador, sem descer ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, defina pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação das questões.

Por conta das características apresentadas, confirma-se que a pesquisa será qualitativa, e a pesquisadora, antes de iniciar a pesquisa em si, passou por um período de observação do grupo sobre as temáticas presentes na pesquisa, como as interações sociais do grupo, suas relações com o brincar e, principalmente, quanto à identidade de cada criança, pois esses assuntos surgem em momentos variados da rotina escolar, como, por exemplo, nas brincadeiras livres e em momentos de conversas, quando os alunos diariamente contam suas novidades.

Apesar de sua natureza mais flexível, o planejamento de um estudo qualitativo não é fácil, pois demanda organização, a fim de que o pesquisador não se perca em um emaranhado de dados dos quais corre o risco de não conseguir extrair todas as informações de maneira eficaz.

A pesquisa vai ser qualitativa com características de pesquisa-ação. Ao escolher esse modelo, o estudo tem um caráter político, empoderador e emancipador para todos os participantes da pesquisa que estão vivendo o processo com o pesquisador. Nesse modelo, o pesquisador compartilha a tomada de decisão com os participantes e com a comunidade do campo de estudo, para, juntos, contribuírem para o conhecimento sobre o objeto de estudo.

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 1985, p. 14).

A escolha pela pesquisa-ação se deu por ser uma abordagem dinâmica que permite a colaboração entre pesquisadores e praticantes para abordar questões complexas e promover mudanças significativas. Ela não apenas gera conhecimento valioso, mas também tem o potencial de melhorar substancialmente a qualidade das práticas e das condições em diversos campos, tornando-a uma ferramenta poderosa na busca por soluções de problemas em diversas áreas, com a ação prática para promover mudanças significativas em contextos específicos. Ela envolve a colaboração entre pesquisadores e praticantes, com o objetivo de compreender, melhorar e transformar, produzindo conhecimento e promovendo mudanças efetivas. Um dos objetivos centrais da pesquisa-ação é promover a mudança social positiva.

A pesquisa-ação é autoavaliativa e cíclica, o que permite uma constante avaliação durante a prática no processo de intervenção, tornado possível pelo *feedback* obtido do monitoramento da prática, promovido por meio da avaliação dos planos de pesquisa, na medida em que se aperfeiçoa num novo ciclo (Engel, 2000, p. 184).

Destaca-se que, com essas características, é possível que os profissionais, sobretudo os da Educação Infantil, fiquem mais atentos sobre a separação tradicional entre o conhecimento teórico adquirido na sala de aula e a aplicação desse conhecimento no contexto real da prática educacional.

Partindo desses princípios apresentados, as atividades que compuseram a pesquisa para obtenção dos dados ocorreram em diversos encontros, pois a intenção foi trabalhar mais de uma obra literária, o que não foi possível por conta de obras estruturais no campo de

pesquisa; assim, ao dividir os encontros em momentos variados, a obra trabalhada foi contemplada e observada de forma mais detalhada. Foi utilizado como estratégia o uso da sequência básica de letramento literário na escola, proposta por Cosson (2014), que tem as seguintes etapas:

- **Motivação:** Nesta fase, a ênfase está na ludicidade, proporcionando aos alunos uma conexão com o universo do livro a ser apresentado. Foi um momento de estreitar os laços dos alunos com o texto que foi explorado.
- **Introdução:** Durante esta etapa, foram apresentados detalhes sobre o autor e informações relevantes sobre a obra escolhida. É particularmente valioso mostrar uma foto do autor para que as crianças possam associar o nome à imagem. Essa é a ocasião para chamar a atenção dos alunos para os aspectos visuais do livro, como a capa e as ilustrações, proporcionando uma introdução à obra.
- **Leitura:** A etapa central envolve a leitura da obra. É um momento de participação ativa dos alunos, quando a professora deve permitir que ocorram questionamentos, curiosidades, observações e expressões de opiniões sobre o desenvolvimento da narrativa. A professora desempenha um papel fundamental nesta fase, incorporando recursos visuais e sonoros. A maneira como dá vida aos personagens por meio da entonação de voz é eficaz para cativar a atenção dos alunos. É também uma oportunidade para provocar questionamentos, tornando a leitura um prazer e estimulando a curiosidade.
- **Interpretação:** Aqui, a professora auxilia os alunos na construção de significados a partir do texto lido. Essa interpretação resulta de dois momentos distintos. O primeiro é de caráter interno, ligado às experiências individuais dos alunos e suas relações com o contexto da obra. O segundo é externo, envolvendo a externalização da leitura, ou seja, a construção de significados de forma coletiva. Isso ocorre por meio do compartilhamento de interpretações e sentimentos, bem como o registro dessas reflexões.

Essas etapas compõem um processo eficaz de mediação da leitura, promovendo a compreensão e o envolvimento ativo dos alunos na experiência da leitura. Dessa forma, no primeiro encontro, ocorreu a apresentação das obras que foram utilizadas e os alunos foram convidados a manuseá-las. Nesse encontro, a pesquisadora promoveu uma roda de conversa sobre as primeiras impressões que as crianças tiveram dos livros apresentados (entrevista

semiestruturada) e, juntos, escolheram qual a ordem em que os livros seriam trabalhados. Após a escolha, foi criado um calendário de forma coletiva. Ao final de cada encontro, a pesquisadora realizou registros das observações de todo o processo e após a realização da brincadeira ocorreu uma nova roda de conversa (entrevista semiestruturada), para que, no final da pesquisa, fosse analisado o processo de ensino aprendizagem dos alunos sobre o uso de brincadeiras no desenvolvimento do letramento racial.

## **6.2 caracterizações do campo de estudo e forma de ingresso em campo**

O campo de pesquisa está situado no bairro Laureano, primeiro distrito da cidade de Duque de Caxias, que faz parte da região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se da Creche e Pré-Escola Municipal Graciesse Luiza Silva Lourenço. Existem dezessete turmas nessa unidade escolar. Dessas, cinco turmas são de pré-escola; cada turma de pré-escola é composta por aproximadamente vinte alunos, e conta com uma professora regente e uma agente de inclusão, quando necessário. As turmas de pré-escola são de meio turno, o que significa que os alunos frequentam a escola por um período específico do dia. A turma que participou desta pesquisa frequenta a creche no período da manhã. A pesquisadora principal leciona nessa escola desde 2016, com turmas da Educação Infantil. Por conta da facilidade de acesso ao campo de estudo, essa escola foi escolhida.

## **6.3 População e amostra**

A população-alvo deste projeto de pesquisa é composta por vinte alunos da faixa etária de quatro anos, que frequentam a Creche e Pré-Escola Municipal Graciesse Luiza Silva Lourenço, localizada no Primeiro Distrito do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, especificamente no bairro Laureano.

A amostra do estudo consiste exatamente nesses quatorze alunos que compõem a turma da faixa etária de quatro anos na instituição mencionada. Essa amostra foi selecionada com base na conveniência e acessibilidade dos participantes, uma vez que o foco da pesquisa está nas experiências e práticas educativas dessas crianças em idade pré-escolar no contexto da creche e pré-escola mencionada.

### 6.3.1 Critérios de inclusão

Como critérios de inclusão para a participação na pesquisa, são considerados os seguintes aspectos:

- Serem alunos da turma de quatro anos da Creche e Pré-Escola Municipal Graciesse Luiza Silva Lourenço e estarem matriculados na turma de quatro anos;
- Terem assinado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

### 6.3.2 Critérios de exclusão

Os critérios de exclusão são:

- Não pertencerem à Creche e Pré-Escola Municipal Graciesse Luiza Silva Lourenço e, conseqüentemente, não estarem matriculados na turma de quatro anos;
- Não terem assinado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

### 6.3.3 Riscos

Trata-se de uma pesquisa de riscos mínimos, os quais poderiam ser:

- Apesar de a referida escola possuir um amplo espaço, com uma quadra coberta, esse local nem sempre está em condições favoráveis ao uso; eventualmente, também precisa ser compartilhado com outras turmas, o que dificulta bastante o trabalho. Para amenizar esse risco, a pesquisadora agendou o uso do local com antecedência.
- Os participantes se sentirem inseguros ou desconfortáveis ao participarem de alguma brincadeira proporcionada pela professora. Como forma de amenizar um possível constrangimento dos participantes, a pesquisadora adotou uma postura inclusiva, com conversas que estimulem a participação de todos os envolvidos no processo.

#### 6.3.4 Benefícios

Os benefícios do presente estudo para os envolvidos nesse processo estão na contribuição para o desenvolvimento mais amplo das crianças e a ampliação da discussão sobre a importância de a corporeidade e de as brincadeiras proporcionarem um ambiente mais rico para a aprendizagem de maneira geral. Ao colocar em prática as propostas da pesquisa, os participantes envolvidos e toda a comunidade que estão inseridas terão o ganho de estimular e contribuir para a formação de indivíduos com um maior dinamismo e entusiasmo em atividades de letramento racial.

O presente estudo oferece diversos benefícios para os envolvidos nesse processo, incluindo as crianças, educadores e a comunidade escolar como um todo. Considerando o desenvolvimento integral das crianças, o estudo focado na corporeidade e nas brincadeiras proporciona um ambiente mais rico para a aprendizagem das crianças. Isso pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças de maneira lúdica; ao incorporar abordagens inclusivas que valorizam a diversidade racial e étnica, o estudo pode estimular um ambiente de aprendizagem mais rico e inclusivo. Isso pode resultar em um aumento do entusiasmo das crianças em relação ao aprendizado e à construção da sua identidade. O estudo também pode contribuir para a formação de crianças conscientes e respeitadas em relação às diferenças raciais e étnicas. Essa sensibilização é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A implementação das propostas de pesquisa não beneficia apenas as crianças, mas também educadores e toda a comunidade escolar. Ela pode promover uma maior coesão social e um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. O estudo amplia a discussão sobre a importância da corporeidade e das brincadeiras no contexto educacional. Pode servir como uma base para futuras pesquisas e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a inclusão. O estudo não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também tem o potencial de promover uma mudança positiva na cultura escolar e na forma como a diversidade é abordada na Educação Infantil. Isso pode ter um impacto duradouro no desenvolvimento das crianças e na construção de uma sociedade mais igualitária.

## 6.4 Instrumentos de coleta de dados

- Observação dos sujeitos envolvidos;
- Gravações das aulas;
- Fotos e áudios.
- Entrevistas semiestruturadas

## 6.5 Metodologias de análise de dados

A escolha pela análise qualitativa de dados, utilizando a abordagem da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), é apropriada para este tipo de pesquisa, que envolve a compreensão aprofundada das experiências e percepções das crianças em relação às atividades de letramento racial. Inicialmente, todos os dados brutos, incluindo áudios, imagens gravadas e relatórios de observações foram coletados e organizados para análise.

A etapa de "leitura flutuante" envolve uma leitura cuidadosa e aberta dos dados, sem imposição de categorias pré-definidas. O objetivo é compreender o conteúdo de forma integral e identificar termos, conceitos ou ideias recorrentes. Com base na leitura flutuante, foram identificados os indicadores, que são termos ou frases-chave que emergem dos dados e estão relacionados aos objetivos da pesquisa. Esses indicadores serviram como base para a categorização. Nessa etapa, os indicadores identificados estavam relacionados à teoria e aos objetivos da pesquisa. Isso garantiu que a análise foi alinhada com o referencial teórico e os propósitos da investigação.

Com os indicadores e categorias estabelecidos, as falas dos alunos foram analisadas de acordo com essas categorias. Isso permitiu avaliar se os objetivos da pesquisa foram alcançados e se os resultados estão de acordo com o esperado. A abordagem da Análise de Conteúdo oferece flexibilidade para explorar os dados de forma aberta e rica, o que é essencial ao lidar com percepções e experiências de crianças. Além disso, essa metodologia permitiu uma compreensão aprofundada das respostas das crianças em relação às atividades de letramento racial, contribuindo para os resultados e conclusões da pesquisa.

### 6.5.1 Desfechos primários

A integração das brincadeiras que envolvem as expressões corporais na aprendizagem do letramento racial representa uma abordagem inovadora e promissora para o

desenvolvimento infantil. Espera-se que essa integração proporcione um ambiente mais rico e lúdico, que beneficie as crianças de várias maneiras, como um aprendizado mais significativo, pois as brincadeiras que incorporam expressões corporais podem tornar o processo de aprendizado mais significativo e envolvente para as crianças. Isso pode resultar em uma compreensão mais profunda dos conceitos relacionados ao letramento racial. As atividades que promovem a consciência racial podem ajudar as crianças a desenvolver empatia e compreensão em relação às experiências de outras pessoas. Isso é fundamental para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a promoção da igualdade.

Ao incorporar a discussão sobre identidade racial desde cedo, as crianças têm a oportunidade de aprender sobre a diversidade racial e étnica de uma maneira positiva. Isso pode contribuir para a formação de cidadãos mais tolerantes e respeitosos. Além disso, a possibilidade de aplicar a sequência de atividades desenvolvidas neste estudo a outras turmas da creche e a estudantes de outras instituições é uma perspectiva empolgante. Isso pode disseminar práticas pedagógicas inclusivas e conscientes da importância do letramento racial em ambientes educacionais diversos. A pesquisa pode servir como um modelo inspirador para educadores e pesquisadores interessados em promover a diversidade e a inclusão na Educação Infantil.

#### 6.5.2 Descrições das etapas da pesquisa

As etapas do projeto de pesquisa apresentam uma estrutura bem definida e lógica para a condução do estudo. Cada etapa desempenha um papel crucial no desenvolvimento da pesquisa sobre a integração das brincadeiras que envolvem expressões corporais no letramento racial na Educação Infantil, para a construção do alicerce teórico da pesquisa. Envolve uma revisão ampla da literatura relacionada aos conceitos de corporeidade, brincadeiras e letramento racial para a construção da identidade em crianças da Educação Infantil, com ênfase nas suas interconexões. O diálogo entre essas concepções é crucial para embasar a construção das atividades pedagógicas.

Para o desenvolvimento do produto educacional, foi criado um portfólio pedagógico com atividades específicas que foram implementadas na turma de quatro anos. Esse produto educacional foi o resultado tangível da pesquisa e serviu como uma ferramenta prática para a aplicação dos conceitos teóricos no contexto da Educação Infantil.

A terceira etapa envolve a coleta de dados a partir da implementação das atividades no ambiente escolar. Os dados coletados, que podem incluir observações, registros escritos e

opinião dos alunos, foram posteriormente analisados para compreender os impactos das atividades no letramento racial das crianças.

A última etapa é dedicada à apresentação detalhada dos resultados da pesquisa e à conclusão. Aqui, os achados foram discutidos à luz do embasamento teórico e da análise dos dados, possibilitando a formulação de conclusões sólidas e a identificação de implicações práticas. Essa estrutura bem definida e sequencial contribuíram para uma pesquisa organizada, com foco claro nos objetivos e nas contribuições para a área de Educação Infantil, especificamente no que diz respeito ao letramento racial e à promoção da diversidade e inclusão nas escolas.

## **7 ANÁLISE E RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO**

### **7.1 Explorando as descobertas**

Neste capítulo, foram analisados amplamente os resultados obtidos a partir da pesquisa, revelando percepções valiosas sobre o tema investigado. A análise cuidadosa dos dados coletados proporcionou uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados e permitiu identificar padrões, tendências e correlações relevantes.

No início deste capítulo oferecendo aos leitores uma visão abrangente dos resultados obtidos na pesquisa. Destacando os principais achados que emergiram da análise metódica dos dados coletados, proporcionando um panorama inicial que ilustra de forma clara e concisa as descobertas mais relevantes. Esta síntese inicial funciona como um ponto de partida essencial, preparando o terreno para uma exploração dos resultados que serão apresentados ao longo deste capítulo.

Realizamos uma análise qualitativa metódica, dedicando a examinar as respostas dos participantes para compreender suas percepções, experiências e opiniões relacionadas ao tema em estudo. Essa abordagem permitiu uma imersão nos dados coletados, visando capturar percepções que poderiam não ser evidentes à primeira vista. Na presente seção, optamos por destacar citações significativas dos participantes, as quais são empregadas para ilustrar e fundamentar nossas interpretações. Essas citações servem não apenas para enriquecer a análise, mas também para dar voz aos participantes, proporcionando uma perspectiva mais rica e autêntica sobre suas experiências e percepções.

Por fim, encerramos esta seção com uma discussão interpretativa detalhada dos resultados obtidos, estabelecendo conexões sólidas com a literatura existente, teorias pertinentes e o contexto mais amplo da pesquisa.

Em síntese, este capítulo representa não apenas uma análise, mas também uma reflexão abrangente sobre os resultados da pesquisa. Ele oferece uma compreensão significativa do tema investigado, enriquecida pela interseção entre dados empíricos e conhecimentos teóricos. Este capítulo abre novos caminhos para o avanço do campo, contribuindo para o desenvolvimento contínuo do conhecimento.

## 7.2 Primeiro Momento

Neste capítulo, apresentamos uma descrição detalhada da primeira atividade realizada como parte da pesquisa, que consistiu em um quadro de votação. Essa atividade teve como objetivo envolver os alunos da turma 43 da Pré-Escola da Creche Graciesse Luiza no processo de seleção da primeira história a ser trabalhada na pesquisa.

A atividade ocorreu no início do mês de novembro de 2023 na Creche e Pré-Escola Graciesse Luiza, instituição situada no município de Duque de Caxias, uma região de significativa diversidade cultural e social. A turma 43, escolhida para participar desta pesquisa, é composta por crianças com idades entre 4 e 5 anos, uma fase crucial no desenvolvimento infantil, em que a curiosidade e a vontade de explorar o mundo ao redor são características marcantes. Esses alunos, provenientes de diferentes contextos familiares e culturais, trazem consigo uma riqueza de experiências e perspectivas que contribuem para a dinâmica e a diversidade do ambiente escolar. Nesse cenário, a condução da atividade teve como objetivo envolver ativamente essas crianças no processo de escolha da história a ser trabalhada, reconhecendo suas individualidades e incentivando sua participação ativa no ambiente educacional.

Os alunos foram convidados a participar de uma atividade especial, na qual tiveram a oportunidade de exercitar sua capacidade de escolha e expressão, elementos essenciais no processo educativo. Para isso, foram apresentadas duas opções de livros literários: "Renatinha" e "Maria Quer Ser Sereia". Contudo, os alunos foram desafiados a fazerem suas escolhas com base apenas nas capas dos livros, sem terem acesso ao conteúdo das histórias. Essa abordagem visou estimular a curiosidade e a imaginação das crianças, incentivando-as a formular suas expectativas e preferências com base em elementos visuais e simbólicos presentes nas capas dos livros. Essa experiência proporcionou não apenas uma atividade de seleção de livros, mas também um exercício de interpretação e análise visual, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e perceptivas dos alunos.

No decorrer do processo de votação, cada aluno foi convidado a exercitar sua autonomia e capacidade de tomada de decisão, elementos cruciais no desenvolvimento pessoal e social das crianças. Em um ambiente de respeito e colaboração, cada um teve a oportunidade de expressar livremente sua preferência, escolhendo entre as duas opções de livros apresentadas: "Renatinha" e "Maria Quer Ser Sereia".

Durante esse momento, os alunos foram incentivados a refletir sobre suas escolhas, considerando não apenas suas preferências individuais, mas também os elementos visuais e

simbólicos presentes nas capas dos livros. Durante o desenvolvimento dessa atividade, foi possível observar diversos comentários feitos pelos alunos antes da tomada de decisão, ainda no processo de escolha. Os estudantes expressaram suas opiniões, levantaram questionamentos e compartilharam suas percepções sobre as opções apresentadas. Esses comentários refletiram o engajamento e a participação ativa dos alunos no processo de seleção, evidenciando o interesse deles em contribuir para a escolha da melhor alternativa.

Os espaços na tabela marcados com um "X" permaneceram dessa forma, pois os alunos correspondentes não expressaram opiniões ou comentários sobre essa obra literária específica durante o período de observação ou análise.

A transcrição desses comentários foi realizada a partir de gravações de áudio ou vídeos, que posteriormente foram transcritas para a escrita. Esse processo permitiu que os comentários dos alunos fossem registrados de forma fiel e precisa, possibilitando sua análise detalhada. A transcrição dos dados é uma prática comum em pesquisas qualitativas, pois permite uma melhor organização e interpretação das informações coletadas durante as observações.

**Tabela 1 – Comentários sobre o livro “Maria quer ser sereia!”**

Alunos	Comentários
A1	"Eu acho que a sereia está contando uma história para os peixinhos. Aposto que é uma história bem legal!"
A2	X
A3	"Essa sereia parece muito feliz! Ela está sorrindo igual a gente quando brinca na praia!"
A4	"A sereia está parecendo uma princesa do mar! Eu acho que ela é amiga dos peixes!"
A5	"Eu queria ter uma cauda de sereia como essa! Assim eu poderia nadar com todos os animais do mar!"
A6	X
A7	Nossa, que sereia bonita! Eu gosto do jeito como ela está nadando com os peixinhos. Parece que estão se divertindo juntos!"

A8	"Essa sereia parece forte! Olha só os músculos dela! Acho que ela nada muito rápido!"
A9	X
A10	X
A11	"Olha só, a sereia parece estar feliz, brincando no mar"
A12	X
A13	"Os peixes e os corais na capa são tão coloridos! Parece uma festa embaixo d'água!"
A14	Nossa, que sereia bonita! Eu gosto do jeito como ela está nadando com os peixinhos. Parece que estão se divertindo juntos!"

Fonte: A Autora, 2024.

As interações das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil com a imagem da sereia na capa do livro "Maria Quer Ser Sereia" revelam um mergulho profundo no mundo lúdico e da imaginação proporcionado pela literatura para crianças. Ao expressarem suas percepções, as crianças demonstram uma notável capacidade de imaginação, empatia e identificação com os elementos da história.

Ao sugerir que a sereia está contando uma história para os peixinhos, uma criança revela sua habilidade de atribuir intenções e ações às personagens, demonstrando uma compreensão inicial do papel narrativo da sereia na trama. Essa observação destaca a capacidade das crianças de criar narrativas e adentrar no universo fantasioso da literatura infantil, onde podem explorar mundos imaginários e desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais. Ao expressar o desejo de ter uma cauda de sereia, revela-se a imaginação fértil das crianças e sua vontade de explorar novas experiências. Essa fala evidencia como as crianças se identificam e se envolvem com as aventuras das personagens, projetando-se em suas jornadas e imaginando-se em contextos fantásticos. A literatura para crianças, ao apresentar personagens e cenários cativantes, proporciona um espaço seguro para os alunos expressarem suas fantasias e sonhos.

O uso de obras literárias no ambiente escolar para promover o mundo lúdico e do brincar foi abordado na parte teórica da pesquisa ao apresentar os escritos de Kishimoto

(2010). A citação a seguir exemplifica essa relação entre as falas das crianças e a teoria da pesquisa:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-la, e expressá-la por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p. 1).

A citação de Kishimoto (2010) ressalta a importância do brincar na infância como uma forma de explorar e compreender o mundo ao redor, tanto físico quanto cultural. Essa exploração é especialmente enfatizada quando se trata da imaginação, pois é nesse plano que o brincar se torna particularmente poderoso, mobilizando significados e permitindo que a criança crie mundos imaginários e narrativos. Essa conexão entre o brincar e a imaginação é fundamental para compreender como as obras literárias podem ser incorporadas ao ambiente lúdico da educação infantil.

Quando as crianças interagem com obras literárias, elas têm a oportunidade de explorar diversos cenários, personagens e situações por meio da imaginação. A leitura de histórias permite que mergulhem em aventuras fantásticas, conheçam culturas diferentes e experimentem emoções variadas, tudo isso de forma lúdica e envolvente. Através das narrativas presentes nos livros, as crianças podem expandir suas capacidades cognitivas, linguísticas e emocionais, enquanto se divertem e desenvolvem sua criatividade

Em suma, as falas das crianças destacam a importância da literatura infantil como um meio de estimular a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Isso sugere que suas preferências e interesses individuais estão intrinsecamente relacionados às suas percepções sobre o mundo ao seu redor, influenciando sua interpretação e apreciação da imagem da sereia. Essa observação reveladora abre uma janela para a mente criativa e perspicaz.

**Tabela 2 – Comentários sobre o livro “Renatinha”**

Alunos	Comentários
A1	X
A2	"Os brincos dela são tão brilhantes! Acho que ela gosta de coisas brilhantes, como

	eu."
A3	X
A4	X
A5	X
A6	Eu também gosto de usar acessórios no meu cabelo."
A7	X
A8	X
A9	"Eu gosto das cores do vestido dela na capa!"
A10	"A menina da capa parece feliz e bonita com todos esses acessórios no cabelo. Acho que ela deve ter muitas aventuras legais!"
A11	X
A12	"A menina na capa parece tão feliz! Estou curioso para saber o que a deixou tão feliz."
A13	X
A14	X

Fonte: A Autora, 2024.

Ao analisar a tabela número 2, é possível que alguns leitores interpretem os espaços em branco como uma representação do silêncio dos alunos meninos, especialmente considerando que os livros analisados têm como personagens principais meninas. No entanto, essa interpretação não reflete a realidade da pesquisa. Os espaços não foram preenchidos porque os alunos meninos participantes votaram e expressaram seus comentários especificamente sobre o livro "Maria Quer Ser Sereia". Portanto, os espaços vazios não indicam falta de participação, mas sim uma escolha deliberada dos alunos em relação ao conteúdo abordado.

Em relação ao livro Renatinha, as falas dos alunos se concentraram principalmente nas preferências de cores, uma vez que a capa do livro apresenta de forma proeminente a

personagem com seus adereços, em destaque, e um fundo de cor verde. Essa observação revela que as crianças foram especialmente atraídas pela cor verde predominante na capa, possivelmente despertando associações com elementos naturais, como plantas ou paisagens ao ar livre. A ênfase nas preferências de cores sugere uma forte influência das cores visíveis na capa do livro, que podem ter desempenhado um papel significativo na percepção inicial das crianças sobre o conteúdo da história. Esse foco nas cores também ressalta a importância do aspecto visual na atração das crianças por livros e na formação de suas primeiras impressões sobre as obras literárias.

Algumas meninas compartilharam que escolheram o livro da Renatinha porque também gostam de colocar adereços nos cabelos. Essa observação revela uma conexão pessoal entre as experiências das crianças e os elementos visuais presentes na capa do livro. Ao identificar-se com a personagem Renatinha, que provavelmente usa adereços nos cabelos na história, as crianças estabelecem uma ligação emocional e empática com a personagem, encontrando semelhanças entre suas próprias experiências e a vida fictícia da personagem. Essa associação pessoal pode ter influenciado positivamente a escolha das meninas pelo livro da Renatinha, destacando a importância da identificação com personagens e temas familiares na formação do interesse e engajamento das crianças pela leitura. Além disso, essa fala ressalta como as crianças são capazes de relacionar aspectos visuais e narrativos de uma obra literária com suas próprias experiências e interesses, demonstrando uma compreensão complexa e sensível do mundo ao seu redor.

Durante esse momento da atividade, não foram feitos comentários sobre a etnia da sereia ou sobre as características de seu cabelo. Os alunos pareciam não se identificar especificamente com esses aspectos e não demonstraram atenção para esses detalhes específicos da imagem. Essa ausência de observações pode refletir uma falta de consciência ou interesse em relação a essas características específicas, indicando que esses aspectos não foram percebidos como significativos ou relevantes para os alunos naquele contexto. Essa observação sugere a importância de reconhecer as diferentes maneiras pelas quais as crianças interpretam e respondem a imagens e narrativas, destacando a diversidade de perspectivas e experiências dentro do grupo.

Além disso, foi estimulada a comunicação e a troca de ideias entre os colegas, criando um ambiente propício para o diálogo e a construção coletiva de significados. Essa atividade não apenas envolveu os alunos ativamente no processo de seleção da história a ser trabalhada, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, essenciais para sua formação integral.

Esse primeiro momento da atividade do quadro de votação pode ser relacionado com os conceitos de Cosson (2014) sobre a sequência básica de letramento literário, principalmente no que diz respeito ao momento da motivação.

As motivações que propusemos sempre foram bem recebidas pelos alunos. Acreditamos que o elemento lúdico que elas contém [sic] ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária. [...] É preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor... Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura (Cosson, 2014, p. 56).

Segundo o autor, a motivação é uma etapa fundamental no processo de letramento literário, pois é nesse momento que os leitores desenvolvem o interesse e o engajamento pela leitura. No contexto da atividade descrita, ao permitir que os alunos participassem ativamente da escolha da primeira história a ser trabalhada, através do processo de votação, a pesquisadora proporcionou uma oportunidade para despertar o interesse e a curiosidade das crianças em relação à leitura. Essa abordagem alinha-se com a ideia de Cosson de que a motivação é essencial para criar um ambiente propício ao desenvolvimento do letramento literário, incentivando os alunos a se envolverem com os textos de forma significativa e prazerosa. Assim, o momento da votação pode ser entendido como uma estratégia pedagógica eficaz para estimular o interesse das crianças pela leitura desde o início do projeto, promovendo um ambiente de aprendizagem motivador e estimulante.

Os resultados da votação foram meticulosamente registrados e posteriormente submetidos a uma análise cuidadosa, visando determinar a preferência geral da turma em relação às opções apresentadas. Cada voto foi devidamente catalogado e considerado, garantindo a precisão e confiabilidade dos dados coletados. Além disso, durante todo o processo de votação, foram realizadas observações detalhadas, permitindo a identificação de padrões de comportamento e expressões das crianças. Essas observações incluíram não apenas os votos em si, mas também as interações entre os alunos, suas reações ao serem apresentados aos livros e quaisquer comentários ou questionamentos que surgiram durante a atividade. Essa abordagem holística e detalhada nos permitiu obter uma compreensão mais completa e aprofundada das preferências e reações da turma em relação aos livros apresentados.

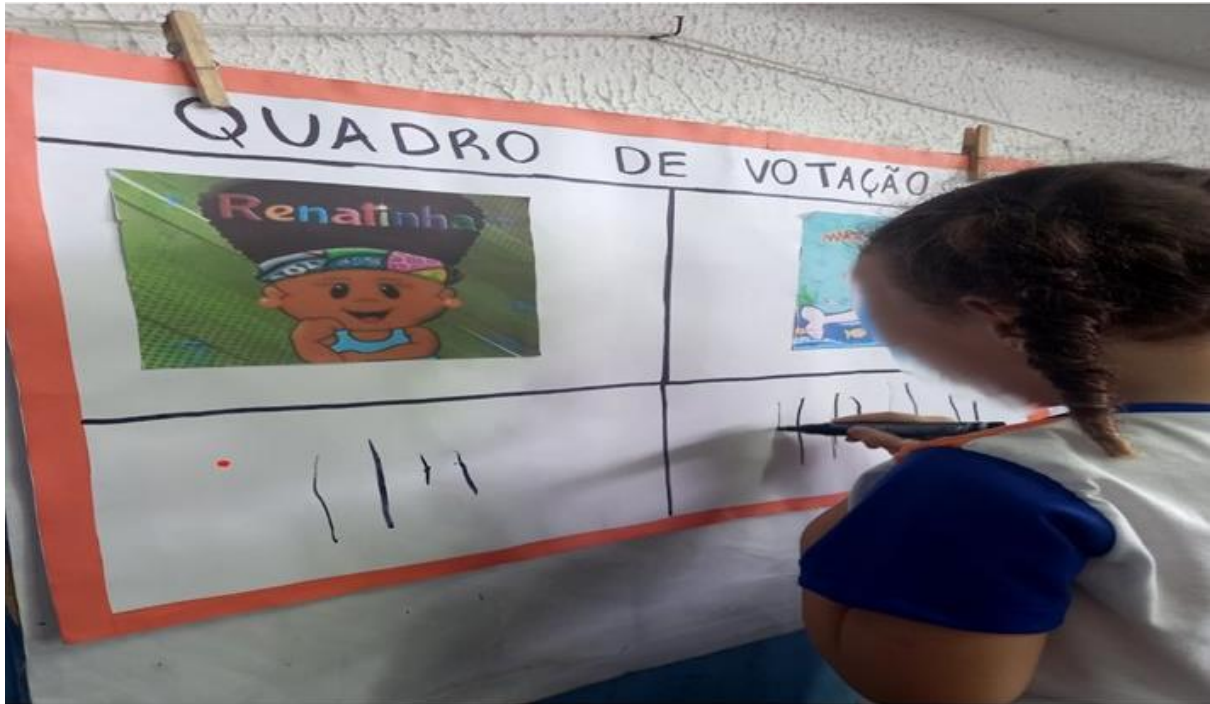
**Figura 3 – Contextualizando os alunos sobre o quadro de votação**



Fonte: A Autora, 2023.

Essa atividade inicial desempenhou um papel fundamental ao envolver os alunos no projeto desde o seu início, oferecendo-lhes a oportunidade de participar ativamente da seleção da primeira história a ser trabalhada. Ao serem convidados a votar e expressar suas preferências, os alunos foram incentivados a exercitar sua capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, aspectos essenciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Além disso, ao serem envolvidos no processo de tomada de decisão, os alunos sentiram-se valorizados e empoderados, o que contribuiu para fortalecer sua autoestima e senso de autonomia. Essa atividade não apenas estimulou o interesse dos alunos pelo projeto, mas também estabeleceu uma base sólida para o engajamento e a participação ao longo de todo o processo. Ao permitir que os alunos desempenhem um papel ativo na definição do rumo do projeto, essa atividade inicial promoveu um senso de pertencimento e colaboração na turma, criando um ambiente propício para o aprendizado significativo e o desenvolvimento integral das crianças.

**Figura 4 – Alunos durante a atividade quadro de votação**



Fonte: A Autora, 2023.

Como parte da presente dissertação de mestrado, foram incluídos alguns comentários relevantes dos participantes sobre o resultado da votação dos livros "Maria Quer Ser Sereia" e "Renatinha", visando ilustrar o envolvimento e as percepções das crianças no processo de seleção da primeira história a ser trabalhada durante o projeto de leitura. A inclusão desses comentários visa enriquecer a análise dos resultados e proporcionar uma compreensão mais abrangente do impacto da votação na dinâmica da sala de aula. Através das vozes das crianças, é possível capturar nuances importantes que contribuem para uma reflexão mais profunda sobre o processo educativo na educação infantil.

Eu votei no livro da Maria quer ser sereia porque gosto muito do mar, e na capa, a sereia estava nadando com os peixes. Acho que vamos aprender muitas coisas interessantes sobre o mar! (Aluno 7)

Legal que o livro da Maria quer ser sereia ganhou! Eu votei nele porque a sereia é tão bonita na capa, e eu adoro histórias sobre o fundo do mar. Vai ser muito divertido ouvir essa história! (Aluno 11)

Essa atividade inicial foi fundamental para estabelecer uma base sólida e inclusiva para o desenvolvimento do projeto, demonstrando o compromisso em valorizar a participação ativa e as opiniões das crianças desde o início. Ao permitir que os alunos escolhessem a primeira história a ser trabalhada, respeitando suas preferências e interesses, fortalecemos o

vínculo entre eles e o projeto, promovendo um senso de pertencimento e colaboração na turma.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia (Berbel, 2011, p. 29).

Essa citação de Berbel (2011) ressalta a importância do engajamento do aluno no processo de aprendizagem como um elemento fundamental para promover sua autonomia e liberdade de escolha. Ao se envolver ativamente com novas aprendizagens, compreendendo os conteúdos, fazendo escolhas e demonstrando interesse, o aluno desenvolve habilidades essenciais para tomar decisões de forma autônoma em diferentes contextos educacionais.

Essa ideia está alinhada com as abordagens pedagógicas contemporâneas que valorizam a participação ativa dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem. Quando os alunos estão engajados e motivados, têm maior probabilidade de se tornarem aprendizes autônomos e críticos, capazes de assumir responsabilidade por seu próprio desenvolvimento educacional. Portanto, o engajamento do aluno não apenas facilita a assimilação de novos conhecimentos, mas também fortalece sua capacidade de tomar decisões informadas e exercer sua autonomia em sua jornada educacional.

Além disso, essa experiência enriquecedora proporcionou percepções valiosas sobre as preferências individuais e coletivas dos alunos, permitindo-nos adaptar o planejamento do projeto de acordo com suas necessidades e expectativas. Com base nas escolhas dos alunos, pudemos iniciar o trabalho com as histórias selecionadas, levando em consideração o interesse e a curiosidade deles, o que aumentou significativamente o engajamento e a motivação durante as atividades. Assim, essa atividade não apenas fortaleceu a relação entre os alunos e o projeto, mas também contribuiu para um ambiente de aprendizado mais dinâmico, participativo e significativo.

É assim que, por meio da leitura da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas. [...] A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades (Cosson, 2014, p. 49-50).

Essa citação de Cosson (2014) destaca a importância da leitura literária como uma ferramenta poderosa para explorar a diversidade de textos, temas e perspectivas. A literatura oferece uma ampla gama de obras que refletem diferentes realidades, experiências e visões de mundo, proporcionando aos leitores um contato com uma multiplicidade de narrativas e vozes.

Ao nos envolvermos com a leitura literária, somos levados a refletir sobre nossa própria identidade e experiência humana. Os textos literários nos convidam a questionar quem somos e quais são nossos valores, ampliando nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Essa reflexão é fundamental para avaliar criticamente os valores e ideias predominantes em uma sociedade, desafiando visões de mundo estabelecidas e oferecendo novas perspectivas.

Além disso, a literatura nos oferece a oportunidade de explorar diferentes caminhos de vida e identidades. Por meio das histórias e personagens presentes nos textos literários, podemos experimentar novas realidades, entender diferentes pontos de vista e nos conectar com experiências que estão além de nossa própria vivência. Isso enriquece nossa compreensão do mundo e nos permite construir identidades mais complexas e multifacetadas. Em resumo, a citação ressalta que a leitura literária é um meio não apenas de acesso a diferentes textos e mundos imaginados, mas também de reflexão, questionamento e construção de identidade.

À medida que exploramos os comentários da tabela a seguir, somos levados a uma jornada fascinante pelas mentes criativas das crianças. Suas observações não apenas destacam o interesse pela narrativa, mas também revelam uma profunda capacidade de interpretação e antecipação dos eventos das histórias. Cada comentário reflete o envolvimento ativo das crianças com a literatura, mostrando como elas se envolvem emocional e intelectualmente com as tramas apresentadas. É um testemunho vívido de como a leitura não apenas alimenta a imaginação, mas também nutre o pensamento crítico e a curiosidade inerentes às mentes jovens. Esses momentos de reflexão e especulação revelam o poder transformador da literatura, mesmo nos estágios iniciais da jornada educacional das crianças.

**Tabela 3 – Comentários sobre as capas das obras literárias**

Alunos	Comentários
A1	"A sereia está feliz porque está brincando com os peixes. Eu acho que ela vai fazer novos amigos na história."

A2	"A Renatinha parece estar muito feliz na capa do livro! Acho que ela deve ter muitas aventuras legais. Quero descobrir o que ela vai fazer com esses acessórios bonitos no cabelo dela!"
A3	"Olha só quantos peixinhos! Acho que a sereia vai precisar ajudar um peixinho perdido a encontrar sua família."
A4	"A sereia está sorrindo, então ela deve estar muito feliz. A história vai ser bem divertida!"
A5	Eu vejo uma estrela do mar na capa! Acho que a sereia vai encontrar um mundo mágico embaixo d'água."
A6	"Eu gosto dos acessórios da Renatinha! Ela parece ser muito criativa e estilosa. Quero descobrir o que ela vai fazer usando esses acessórios."
A7	"A sereia parece estar dançando com os peixes. Eu acho que ela vai ter uma festa no fundo do mar!"
A8	"A sereia parece estar nadando muito rápido. Acho que ela vai encontrar um golfinho amigo no caminho!"
A9	"A Renatinha parece ser uma menina muito animada! Acho que ela deve ter muitos amigos e se divertir bastante. Quero saber mais sobre as coisas legais que ela faz."
A10	"A Renatinha tem um sorriso tão bonito! Aposto que ela vai nos ensinar coisas legais e nos fazer rir com suas aventuras. Estou ansiosa para ouvir sua história!"
A11	"Essa sereia é muito bonita! Acho que ela vai encontrar um segredo escondido nas profundezas do oceano."
A12	"A Renatinha está sorrindo na capa, então a história deve ser bem legal! Acho que ela é muito corajosa e vai viver muitas aventuras emocionantes."
A13	"Eu acho que a sereia vai ajudar os peixes a proteger o mar de lixo."
A14	"Eu acho que a sereia vai brincar de esconder com os peixes. Vai ser legal ver como eles vão se divertir juntos no fundo do mar!"

Após analisar cuidadosamente as diversas falas das crianças sobre as capas dos livros "Maria Quer Ser Sereia" e "Renatinha", torna-se evidente o profundo envolvimento e a imaginação ativa dos alunos ao anteciparem as possíveis narrativas. Suas interpretações não apenas sugerem expectativas de aventuras empolgantes, mas também revelam uma busca por conexão emocional com as personagens e suas jornadas. Essas observações oferecem percepções valiosas sobre como as crianças percebem e interpretam a literatura infantil, destacando sua capacidade única de mergulhar no mundo da fantasia e da criatividade.

Após analisar cuidadosamente as diversas falas das crianças sobre as capas dos livros "Maria Quer Ser Sereia" e "Renatinha", torna-se evidente o profundo envolvimento e a imaginação ativa dos alunos ao anteciparem as possíveis narrativas. Suas interpretações não apenas sugerem expectativas de aventuras empolgantes, mas também revelam uma busca por conexão emocional com as personagens e suas jornadas. Essas observações oferecem *insights* valiosos sobre como as crianças percebem e interpretam a literatura infantil, destacando sua capacidade única de mergulhar no mundo da fantasia e da criatividade.

Ao projetarem seus próprios desejos e perspectivas nas personagens, as crianças demonstram entusiasmo e uma compreensão intuitiva da complexidade das relações humanas e das emoções que permeiam as histórias. Essa relação íntima com a literatura reflete não uma apreciação superficial das capas dos livros, mas sim uma profunda conexão com o poder transformador das narrativas.

É importante ressaltar que essas observações evidenciam a importância da literatura como ferramenta de estímulo à imaginação e ao pensamento criativo. Destacam a capacidade das crianças de se engajarem ativamente no processo de leitura. Ao interpretar e inferir a partir de elementos visuais, elas demonstram habilidades cognitivas e emocionais que enriquecem sua experiência literária e promovem um aprendizado significativo.

### **7.3 Segundo Momento**

Seguindo a análise, é essencial considerar as etapas da sequência básica do letramento literário de Cosson (2014), um arcabouço teórico que orienta a abordagem da literatura na Educação Infantil. Nesse contexto, a etapa de introdução se mostra fundamental para despertar o interesse das crianças pela obra selecionada, neste caso, "Maria Quer Ser Sereia", que se destacou pelo maior número de votos dos alunos. Durante essa fase inicial, o objetivo é proporcionar aos estudantes uma imersão no universo do livro, permitindo que explorem

detalhes da história e conheçam um pouco sobre o autor. É uma oportunidade de aguçar a curiosidade dos pequenos leitores, levando-os a formular suposições e expectativas sobre o enredo a partir da observação da capa e das ilustrações. Ao conduzir uma roda de conversa para apresentar os elementos da obra, como a imagem do autor e outros aspectos visuais, abre-se espaço para a expressão de opiniões, questionamentos e interpretações por parte das crianças. Esse momento de interação e troca de ideias revela-se enriquecedor, proporcionando percepções valiosas sobre as ideias e o imaginário infantil em relação ao livro. As falas das crianças, permeadas pela espontaneidade e criatividade características dessa faixa etária, contribuem significativamente para a compreensão do potencial da narrativa em despertar o interesse e a participação ativa dos alunos no processo de letramento literário.

A análise detalhada da interação da turma de Educação Infantil com o livro "Maria Quer Ser Sereia" revela aspectos importantes sobre o processo de letramento e as expectativas das crianças em relação à narrativa. Ao observarem a foto da autora no verso do livro, as crianças iniciaram um diálogo silencioso com a obra, expressando suas primeiras impressões e suposições sobre a história que estavam prestes a conhecer.

**Figura 5 – Alunos durante a atividade de observar a foto da autora do livro**



Fonte: A Autora, 2023.

A partir das expressões corporais dos alunos ao manusearem o livro, foi possível perceber nuances de emoção e curiosidade. Algumas crianças exibiram sinais de decepção ao perceberem que a história não se passaria no fundo do mar, como esperavam inicialmente. Essa insatisfação ficou evidente não apenas nas feições, mas também nos gestos e na postura corporal dos pequenos leitores.

Essa reação das crianças nos leva a refletir sobre a importância das expectativas na experiência de leitura, especialmente em idades tão tenras. A descoberta de que a história não correspondia à imagem mental que haviam criado pode ter gerado uma sensação de frustração em alguns alunos. No entanto, é interessante notar como essa decepção inicial não impediu que continuassem a se envolver com a narrativa.

Ao observar o comportamento físico das crianças durante a leitura, é possível identificar suas expectativas em relação à narrativa. Por exemplo, se uma criança demonstra agitação ou impaciência ao virar as páginas rapidamente, pode indicar que ela está ansiosa para descobrir o que acontecerá em seguida na história. Por outro lado, se uma criança para por mais tempo em uma página específica, examinando detalhes ou refletindo sobre o que está acontecendo, isso sugere uma maior absorção e contemplação do conteúdo.

As expressões corporais das crianças durante a exploração do livro proporcionam uma compreensão mais profunda de como elas constroem significados a partir dos elementos visuais e narrativos da obra. Essa observação atenta enriquece a experiência de leitura.

Já foi mencionado na parte teórica que Caregnato (2006) destaca a importância do corpo na relação da criança com as narrativas, tanto como receptora quanto como criadora. Ela enfatiza que é através do corpo que a criança medeia sua interação com o mundo ao seu redor, especialmente durante os estágios iniciais do desenvolvimento, quando ainda não possui plena capacidade verbal. O corpo é fundamental na formação dos chamados "envelopes protonarrativos"; esse conceito sugere que é por meio das experiências corporais que a criança começa a estruturar suas primeiras formas de narrativas, mesmo antes de desenvolver plenamente a linguagem verbal.

A fundamentação teórica da dissertação está em plena consonância com a observação feita durante a análise da interação da turma de Educação Infantil com o livro "Maria Quer Ser Sereia". Ela ressalta a importância do corpo, especialmente na infância, como meio de expressão e comunicação. As crianças, nessa faixa etária, frequentemente recorrem às suas expressões corporais para transmitir suas sensações, emoções e percepções sobre o mundo ao seu redor e sobre os temas que estão sendo abordados. Durante a exploração do livro, foi possível observar como as crianças utilizaram suas expressões faciais, gestos e posturas

corporais para manifestar suas reações e emoções diante das imagens e do enredo apresentados. Essa forma de comunicação não verbal foi fundamental para compreender suas expectativas, curiosidades e até mesmo suas frustrações em relação à história.

A análise das expressões corporais das crianças corroborou a ideia de que o corpo é uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem e de interação com o meio. Ao expressarem suas emoções de forma não verbal, as crianças puderam compartilhar suas experiências, enriquecendo o processo de leitura e promovendo uma compreensão mais profunda do texto. Portanto, fica evidente que a observação das expressões corporais das crianças durante a exploração do livro "Maria Quer Ser Sereia" está alinhada com a compreensão teórica de que o corpo desempenha um papel fundamental na comunicação e na construção de significados, especialmente no contexto da Educação Infantil. Essa interação entre teoria e prática enriquece a análise da pesquisa, fornecendo percepções valiosas sobre o papel do corpo na experiência de leitura das crianças e destacando a importância de uma abordagem sensível e holística no ensino da literatura na primeira infância.

Portanto, ao analisar a interação da turma com o livro "Maria Quer Ser Sereia", é possível entender não apenas o impacto da obra no desenvolvimento do letramento literário das crianças, mas também a importância de considerar suas expectativas e reações emocionais durante o processo de leitura. Essa abordagem sensível e atenta às expressões corporais dos alunos enriquece nossa compreensão sobre como a literatura infantil pode ser uma ferramenta poderosa para estimular a imaginação, a curiosidade e o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças na Educação Infantil.

#### **7.4 Terceiro Momento**

Nesse momento, a pesquisa entrou em uma fase de análise mais aprofundada, seguindo a etapa de leitura da sequência básica de Cosson. O objetivo é investigar como os acontecimentos durante o processo de contação de história se relacionam com a parte teórica da pesquisa, principalmente no que diz respeito ao letramento racial na educação infantil. Focaremos especificamente na história "Maria Quer Ser Sereia", que foi a obra selecionada para essa etapa. Infelizmente, devido a problemas que serão discutidos mais adiante, não foi possível realizar essa etapa com a história da Renatinha. No entanto, mesmo com essa limitação, a análise da contação de história de "Maria Quer Ser Sereia" oferece percepções valiosas sobre como as crianças compreendem e interpretam narrativas, bem como sobre o potencial da literatura infantil para abordar questões relacionadas ao letramento racial e à

formação de identidade. A partir dessa análise, será possível identificar padrões de interação, reações e reflexões das crianças durante a contação de histórias, contribuindo para uma compreensão mais ampla do impacto das obras literárias no desenvolvimento infantil.

No cronograma inicial, a etapa de introdução, na qual os alunos explorariam as páginas dos livros e conheceriam as fotos das autoras, estava programada para ocorrer no mesmo dia da leitura da primeira história selecionada. No entanto, devido ao alto envolvimento e entusiasmo dos alunos, houve uma mudança de foco no assunto. Os estudantes demonstraram um grande interesse pela composição familiar dos colegas e, com toda essa empolgação, surgiu a ideia de brincar de casinha no parquinho com seus "filhos". Dois meninos até decidiram que seus "filhos" seriam os bebês dinossauros, adicionando um toque de criatividade à brincadeira. Assim, a turma foi levada ao parquinho para realizar essa atividade coletiva, mesmo que isso tenha, de certa forma, desviado o foco inicial da pesquisa.

No entanto, a iniciativa e a motivação demonstradas pela turma foram extremamente interessantes de se observar. Foi fascinante ver os enredos que criaram e os cenários que imaginaram, deixando a imaginação fluir de forma surpreendente. Alguns alunos até foram até a sala de aula para buscar cestos e utilizá-los como berços para seus "filhos", enquanto outros improvisaram com massinha e folhas das árvores para simular as refeições. Foi uma experiência extremamente enriquecedora ver o envolvimento da turma, e de maneira notável, todos os presentes naquele dia estavam empolgados com a mesma brincadeira. Esse momento revelou a importância do brincar na educação infantil, proporcionando não apenas diversão, mas também oportunidades para a expressão criativa, o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Devido ao intenso envolvimento da turma na brincadeira de casinha no parquinho, a contação da história "Maria Quer Ser Sereia" foi adiada para o dia seguinte. Assim que chegaram à sala de aula na manhã seguinte, os alunos mostraram-se ansiosos e logo começaram a questionar quando descobriam o que iria acontecer na história da sereia. Para eles, o que viram ao manusear as páginas do livro não condizia com a imagem que tinham em mente sobre uma história passada no fundo do mar. Essa ansiedade e curiosidade demonstrada pelos alunos refletem o poder da narrativa na educação infantil, mostrando como as crianças são capazes de mergulhar nas histórias e se envolver emocionalmente com os enredos apresentados.

Durante o momento dedicado à contação de histórias, os alunos se acomodaram e eu, como pesquisadora, retomei algumas questões já abordadas, como as observações sobre a capa da história e os comentários sobre a autora do livro. Ao iniciar a leitura da obra "Maria

Quer Ser Sereia", a turma estava extremamente empolgada, os alunos começaram a fazer intervenções e tecer comentários imediatamente. Um momento particular da história em que eles se mostraram especialmente envolvidos e não conseguiram conter seus comentários foi quando um grupo de amigos na história expressou que "Maria" não poderia ser uma sereia, levando a menina a chorar. Nesse instante, surgiram falas de alunos que se mostraram muito pertinentes para a análise desta pesquisa sobre o letramento racial e a leitura de mundo que as crianças, mesmo pequenas, já possuem, influenciadas por suas vivências.

Ao término da leitura, foi conduzida uma nova rodada de entrevistas com os alunos, revelando-se um dos momentos mais surpreendentes da pesquisa. Mesmo após toda a imersão na história, algumas crianças expressaram falas problemáticas sobre as características físicas da personagem central, especialmente em relação ao cabelo. Uma dessas observações veio da aluna 02, uma aluna negra de pele clara, que afirmou não gostar da representação da sereia, argumentando que Maria precisava cuidar melhor do seu cabelo, pois daquele jeito ela não gostava.

Essas declarações evidenciam a complexidade das relações e vivências das crianças em relação à sua própria identidade racial, uma vez que a aluna 02, através de sua fala, demonstra uma dificuldade em se identificar com a personagem devido à falta de semelhança com os padrões de representação que ela conhece. Esse aspecto, conforme discutido na parte teórica da pesquisa e exemplificado pelas reflexões de Frantz Fanon (2008), tem um bom exemplo no seguinte fragmento:

Não, realmente o deus bom é misericordioso não pode ser negro, é um branco de bochechas rosadas. Do negro só branco, tal é a linha de mutação. Ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente (Fanon, 2008, p. 60).

Essa citação de Fanon (2008) ressalta a urgência de incluir nas escolas obras literárias que apresentem personagens negras, permitindo que os alunos se reconheçam e se identifiquem desde cedo, promovendo assim a representatividade e a valorização da identidade negra.

Durante a segunda entrevista, ao encontrar outros alunos, houve uma forte comoção em relação ao sofrimento pelo qual a personagem passa na história, causado por outros colegas de classe. Durante as entrevistas, muitas das crianças expressaram sua preocupação com a ideia de que não se deve dizer coisas que façam os amigos chorarem ou fiquem tristes.

As amigas da Maria não sabiam de nada! Que era errado falar coisas para as pessoas ficarem tristes (Aluno 07).

Que a Maria podia ser tudo o que ela queria e gostou muito que a professora a deixou ser a sereia da peça! (Aluna 04).

Não tenho o costume de ver sereias e princesas assim, mas gostei da sereia da história (Aluna 01).

As observações feitas durante o processo de análise das falas das crianças revelaram uma importante dualidade de percepções. Inicialmente, ao discorrerem sobre a história e a possível experiência de sofrimento da personagem principal, as crianças demonstraram uma notável capacidade de empatia, identificando-se com as emoções e situações apresentadas na narrativa. Esse aspecto sugere um envolvimento genuíno com a história e uma sensibilidade para compreender as vivências e sentimentos das personagens.

No entanto, ao direcionar as perguntas para aspectos mais específicos relacionados ao letramento racial, como as características da personagem principal e a possibilidade de ela ser uma princesa negra, algumas crianças manifestaram certa perplexidade. Esse estranhamento pode indicar uma falta de familiaridade ou exposição limitada a narrativas que abordam questões raciais de forma mais explícita e inclusiva. Essa lacuna no repertório literário das crianças ressalta a importância de uma educação que promova a diversidade e a representatividade, especialmente no que diz respeito à presença de personagens negras como protagonistas.

Diante desse contexto, torna-se evidente a necessidade urgente de abordar o letramento racial de forma mais abrangente e intencional no ambiente escolar. Ampliar o repertório literário das crianças, incluindo obras que apresentem personagens diversas em papéis de destaque, não apenas contribuirá para uma educação mais inclusiva e representativa, mas também para o desenvolvimento de uma consciência crítica e empática em relação às questões raciais. Essa abordagem, além de enriquecer o universo literário das crianças, também as preparará para compreender e interagir de forma mais consciente e respeitosa com a diversidade cultural que permeia a sociedade.

## **7.5 Quarto Momento**

Essa fase da análise, baseada nas fases de Cosson, corresponde à interpretação durante a pesquisa. Neste momento, é estabelecida uma conexão com a etapa posterior à leitura da história, em que são propostas brincadeiras relacionadas com a narrativa. Utilizando o livro "Maria Quer Ser Sereia", as brincadeiras propostas foram introduzidas através da caixa

"Quero Ser...". Dentro dessa caixa, foram inseridos brinquedos que representavam diversas profissões, como mecânico, professor, cozinheiro e médico. Essa abordagem permite que as crianças explorem não apenas as questões da história, mas também ampliem seu entendimento sobre diferentes papéis e profissões na sociedade.

Como sugestão da turma, decidiram brincar com a caixa na quadra, um espaço mais amplo que também possui o parquinho, local este muito apreciado pelas crianças. Nessa atividade, na minha função de pesquisadora, iniciei uma conversa com elas, ressaltando como na história todos podem ser o que desejam. Em seguida, mostrei os brinquedos que estavam dentro da caixa. A partir desse momento, permaneci observando atentamente o desenrolar das brincadeiras, observando como as crianças exploravam e interpretavam os diferentes papéis e profissões representados pelos brinquedos. Essa interação proporciona percepções valiosas sobre como as crianças compreendem e reagem à ideia de liberdade de escolha e identidade.

Foi fascinante observar como crianças mais tímidas na sala de aula se destacaram e assumiram papéis protagonistas durante as brincadeiras. Um exemplo marcante foi o caso da aluna 01, uma criança negra um tanto reservada, que, durante a brincadeira, se identificou profundamente com o papel de médico. Ela até mesmo convidou suas amigas para fingirem ser suas pacientes, assumindo assim um papel de destaque na atividade. A aluna 01 chegou até mesmo a prescrever "remédios" para seus amigos, demonstrando um grande envolvimento e confiança em sua atuação.

Outro ponto notável foi o interesse de algumas meninas em consertar carros utilizando as ferramentas, destacando a igualdade de gênero e a quebra de estereótipos. Quando o aluno 08 percebeu que a aluna 05 estava com as ferramentas, questionou-a sobre devolvê-las aos meninos. No entanto, a prontidão da resposta a aluna 05 revelou uma compreensão profunda da mensagem da história de que todos podem ser o que desejam. Ela afirmou que todos podiam brincar com tudo e que também gostava de consertar coisas.

Essas respostas das crianças refletem o enredo da história, que enfatiza a liberdade de escolha e a capacidade de ser o que quiser. Elas também mostram como a leitura de mundo e o contexto em que as crianças estão inseridas pouco provavelmente influenciam em distinções entre os brinquedos, promovendo assim uma visão mais inclusiva e igualitária do mundo ao seu redor.

Após a brincadeira no pátio, os alunos retornaram à sala e foi introduzida a segunda atividade: o jogo Cara a Cara. Durante essa fase, cada personagem foi apresentada e os alunos foram questionados sobre o que imaginavam que cada um fazia (quem era o mecânico, professor, cozinheiro e médico). Foi interessante observar que a personagem que os alunos

identificaram mais facilmente foi a cozinheira, pois associaram o chapéu a alguém que prepara comida.

Entretanto, a escolha da imagem para representar a profissão de médico foi de uma médica negra, com cabelos crespos. Algumas crianças expressaram surpresa, comentando que ela não parecia uma médica. Ao questionar a aluna 04, ela explicou que, em suas visitas ao médico para tomar injeção, as médicas que ela encontra são diferentes. Essa observação foi marcante, pois evidencia como as experiências individuais das crianças moldam suas percepções e expectativas, especialmente em relação à representatividade.

Essa questão de representatividade é crucial, pois, como afirmou a escritora Jovino (2006, p. 188),

Contemporaneamente, alguns dos textos dirigidos ao público infantil e juvenil buscam uma linha de ruptura com modelos de representação que inferiorizem, depreciem os negros e suas culturas. São obras que apresentam personagens negros em situações do cotidiano, resistindo e enfrentando, de diversas formas, o preconceito e a discriminação, resgatando sua identidade racial, representando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral africana.

Essa citação destaca uma importante evolução na literatura dirigida ao público infantil e juvenil, em que há uma clara intenção de romper com estereótipos e representações que marginalizam as pessoas negras e suas culturas. As obras mencionadas buscam oferecer uma narrativa mais inclusiva e representativa, apresentando personagens negras em contextos cotidianos e diversos, nos quais enfrentam e resistem ao preconceito e à discriminação de maneiras variadas. Ao resgatar a identidade racial das personagens, essas obras contribuem para promover uma visão mais positiva e empoderada da comunidade negra, mostrando sua diversidade e complexidade. Ao representar diferentes papéis e funções sociais, esses textos desafiam estereótipos e ampliam a visão das crianças sobre as possibilidades e contribuições dos indivíduos negros em diferentes contextos sociais.

Portanto, é essencial promover uma representação diversificada em todas as esferas da sociedade, incluindo a educação, para garantir que todas as crianças se sintam representadas e valorizadas em seus espaços.

**Figura 6 – Alunas brincando com o jogo Cara a Cara**



Fonte: A Autora, 2023.

Durante a atividade com o jogo Cara a cara, uma das falas mais impactantes veio de uma aluna que descreveu uma característica da personagem do jogo como tendo um cabelo "pixaim", expressando sua opinião com uma expressão facial carregada. Essa observação me surpreendeu, especialmente vindo de uma aluna negra, pois revela como parte de sua identidade está sendo formada de maneira pejorativa, sem valorização de sua beleza e das características naturais de seu cabelo. Essa fala suscitou diversos questionamentos que ecoam com as ideias de alguns autores discutidos na teoria desta pesquisa, como Jovino (2006) e Cavalleiro (1998).

As atividades relacionadas à obra literária "Maria Quer Ser Sereia" ofereceram uma experiência verdadeiramente enriquecedora e significativa para promover o letramento racial entre as crianças. Ao escolher uma obra escrita por uma autora negra e com uma personagem principal negra, proporcionamos não apenas uma narrativa envolvente, mas também uma oportunidade única de celebrar e valorizar a diversidade étnica e cultural.

Durante as atividades, as crianças puderam se identificar e se conectar com a protagonista da história de uma maneira profunda e pessoal, reconhecendo-se refletidas nas páginas do livro. Essa representação autêntica e inclusiva não apenas enriqueceu a experiência de leitura, mas também estimulou conversas e reflexões sobre a importância da diversidade e da igualdade, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Ao explorar temas relacionados à identidade racial e ao enfrentamento de desafios, as crianças não apenas desenvolveram uma consciência crítica e empática em relação às experiências de indivíduos de diferentes origens étnicas, mas também fortaleceram seu vínculo com a literatura por meio de atividades corporais e brincadeiras. As brincadeiras em grupo proporcionaram um espaço lúdico e seguro em que as crianças puderam expressar suas opiniões de forma espontânea e criativa.

No decorrer desses momentos de atividades corporais e brincadeiras, cada movimento e gesto das crianças se tornaram uma linguagem própria, uma forma de expressão que ia além das palavras. Ao imergirem nas brincadeiras, elas não apenas absorviam os conceitos da história, mas também os internalizavam e os reinterpretavam por meio de suas próprias experiências e vivências. O corpo, então, se tornou uma tela em que suas emoções se materializavam de maneira vívida e tangível, permitindo uma comunicação rica e autêntica entre elas. Essas atividades não foram apenas um complemento à experiência de leitura; elas foram essenciais para aprofundar o processo de aprendizado, tornando-o mais dinâmico, interativo e envolvente. Ao integrar o corpo às atividades de leitura e discussão, as crianças não absorveram passivamente o conteúdo, mas se tornaram protagonistas ativos de sua própria aprendizagem. Nesse contexto, foram capacitadas a compreender e refletir sobre as questões raciais e a agir como agentes de mudança em suas comunidades, promovendo o respeito mútuo e a valorização da diversidade em todas as suas formas.

Para concluir a análise desta pesquisa, é crucial destacar que, devido a restrições na unidade escolar, não foi possível realizar as atividades e brincadeiras relacionadas ao livro da Renatinha. Portanto, é necessário que esta pesquisa seja conduzida com um tempo maior disponível, a fim de obter uma experiência mais completa e analisar a outra história selecionada.

Este estudo foi desenvolvido ao longo do último bimestre do ano de 2023. Para garantir uma implementação mais eficaz e a realização de todas as atividades propostas, é essencial que o projeto seja conduzido com uma duração mais prolongada. Dessa forma, poderemos explorar plenamente as atividades relacionadas ao livro da Renatinha e enriquecer ainda mais a experiência das crianças na compreensão e valorização da diversidade em suas narrativas literárias e brincadeiras.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, mergulhamos profundamente no universo da Educação Infantil com o propósito claro de compreender e investigar a importância do corpo no processo de desenvolvimento do letramento racial nesse contexto específico. A escolha de iniciar nossa análise a partir da brincadeira não foi por acaso; essa atividade lúdica e espontânea é fundamental para as crianças, pois é por meio dela que elas não apenas se divertem, mas também se comunicam, exploram o mundo ao seu redor e constroem significados. Nas brincadeiras, as crianças têm a liberdade de expressar suas vivências, emoções e percepções de forma criativa e autêntica, o que as torna experiências ricas e profundamente significativas para o seu desenvolvimento integral.

Ao considerar o letramento racial, compreendido como a capacidade de compreender e refletir criticamente sobre questões relacionadas à raça, etnia e diversidade cultural, percebemos a importância de integrá-lo às práticas pedagógicas desde a Educação Infantil. Nesse sentido, investigamos como as atividades corporais, realizadas de forma lúdica e contextualizada, podem contribuir para o desenvolvimento dessa competência tão fundamental para uma educação mais inclusiva e consciente.

Assim, ao adentrarmos neste universo da Educação Infantil, enxergamos nas brincadeiras não apenas um momento de diversão, mas também uma oportunidade única de promover aprendizagens significativas e transformadoras. É por meio das interações corporais e das experiências vivenciadas durante as brincadeiras que as crianças desenvolvem sua identidade, constroem suas relações com o mundo e começam a compreender as complexidades das questões raciais e culturais que permeiam a sociedade.

Ao longo desta pesquisa, buscamos entender o papel do corpo no letramento racial, valorizar e reconhecer a importância das práticas lúdicas na promoção de uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com a formação integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

Partindo dessa premissa essencial, nosso objetivo foi estabelecer diálogos significativos entre o letramento racial e os conceitos de corporeidade, brincadeira e o processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Com base nessa compreensão, nosso objetivo geral era compreender o impacto das expressões corporais para o desenvolvimento do letramento racial e investigar de que forma as brincadeiras podem ser um recurso didático crucial para promover essa importante competência desde os primeiros anos de vida das crianças.

Para alcançar esse objetivo, desenvolvemos um projeto de pesquisa de natureza qualitativa, embasado em características de pesquisa-ação, que nos permitiu não apenas analisar teoricamente a relação entre corporeidade, brincadeira e letramento racial, mas também colocar em prática esses conceitos por meio de um portfólio pedagógico contendo atividades lúdicas especialmente voltadas para o desenvolvimento do letramento racial na Educação Infantil.

Ao longo do processo de pesquisa, buscamos compreender de que forma as expressões corporais das crianças durante as brincadeiras podem contribuir para sua compreensão e reflexão sobre questões raciais e culturais. Através da observação participante e da interação direta com as crianças em ambiente escolar, pudemos identificar os momentos em que as brincadeiras se tornaram oportunidades para abordar essas temáticas de forma sensível e adequada à faixa etária das crianças.

Assim, nosso projeto não se limitou apenas à teoria, mas também se voltou para a prática, buscando proporcionar experiências educativas enriquecedoras e transformadoras para as crianças envolvidas. Através da implementação e análise dessas atividades lúdicas, buscamos contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, diverso e acolhedor, em que o letramento racial possa ser abordado de maneira positiva e construtiva desde os primeiros anos de vida das crianças.

Ao observarmos o envolvimento e a receptividade das crianças às atividades propostas, pudemos perceber como o uso do corpo e da brincadeira como ferramentas pedagógicas foi capaz de despertar nelas um maior interesse e sensibilidade para questões relacionadas à diversidade étnico-racial. Essa constatação reforça a importância de abordagens que considerem o corpo como um instrumento de expressão e aprendizagem e a brincadeira como um meio de vivenciar e compreender o mundo ao redor.

O desenvolvimento do portfólio pedagógico não apenas permitiu a aplicação prática dos conceitos teóricos estudados, mas também incentivou uma profunda reflexão sobre práticas educativas mais inclusivas e equitativas. Os resultados obtidos não apenas corroboram a relevância dessas abordagens, mas também indicam caminhos promissores para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e diversificado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais, Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira: Thompson Learning, 2004.
- ANTUNES, Celso. **Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.
- BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. **A contribuição da literatura para crianças no processo de aquisição da leitura**. Araçatuba, SP: UNISALESIANO–Centro Universitário Católico Salesiano, 2013.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 17 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20n%2010.639%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20n%2010.639%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 21 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais**. Rio de Janeiro: DD&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRITES, Luciana M. D. **Brincar é fundamental**. São Paulo: NeuroSaber, 2020.

CADEMARTORI, Ligia. As narratividades. *In*: BAPTISTA, Monica Correia *et al.* (org.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília, DF: MEC, 2015. p. 31-38.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CAMARGO, Daiana. **O brincar corporal na educação infantil: reflexões sobre o educador, sua ação e formação**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; Mutti, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Mariana Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SOUZA, Flavia Faissal de. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

DONGO-MONTOYA, Adrián Oscar. **Teoria da aprendizagem na obra de Piaget**. São Paulo: Unesp, 2009.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação?. *In*: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (org.). **Infância: Imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades reflexivas**. Ponta Grossa, PR: Estúdio Texto, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar?. *In*: XAVIER, Maria Luísa M.; ZEN, Maria Isabel H. Dalla (org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 146-164. (Cadernos de Educação Básica, v. 6)

FREITAS, Giovaninna Gomes. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**: Psicologia e educação: Um intertexto. São Paulo, Ática, 1994.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir**: corporeidade e educação. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, D. Educação de corpo inteiro. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro**: O corpo na escola. Ano XVIII, n. 4, 2008. Disponível em: <https://tvescola.org.br/tve/salto-acervo/publicacao>. Acesso em 30 jun. 2022.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. *In*: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura Afro-Brasileira**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

Kramer, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, Passo Fundo, RS, v. 10, n. 22, p. 1-14, 2015.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura para crianças brasileira-história e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LOVATO, Fabrício Luís; MICHELOTTI, Angela; LORETO, Elgion Lúcio da Silva. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. **Revista Acta Scientiae**, Canoas, RS, v. 20, n. 2, p. 154-171, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Estados de consciência e atividades lúdicas. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (org.). **Educação e Ludicidade: Ensaio 3**, Salvador: GEPEL: FACED: UFBA, 2004. p. 11-20.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 2, p. 22-35, 2009.

PACHECO, José. Novas Construções Sociais de Aprendizagem. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, e020023, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/72/53>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ROSA, Daniele Cristina. **A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOMMERHALDER, Aline. **Jogo e a educação: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Psicologia e Pedagogia)