



**‘DIANTE DO MOMENTO QUE ESTAMOS VIVENDO, ESTAMOS NOS
SAINDO BEM’:**

aprendizagens de estudantes de Pedagogia em tempos de pandemia

Giana Amaral Yamin | UEMS | Unidade Universitária de Dourados

Adriana Mendonça Pizzato | UFGD | PPGEducMestrado

Míria Izabel Campos | UFGD | Faculdade de Educação

RESUMO:

O artigo tem como objetivo dar visibilidade ao trabalho efetivado por estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Dourados, quando utilizaram como ferramenta o ambiente virtual em formato remoto, bem como propiciar a reflexão teórica sobre o contexto vivenciado, relatando fragmentos dessa trajetória. Ele apresenta a discussão de algumas aprendizagens construídas pelas estudantes ao enfrentarem uma crise pandêmica inimaginada, cujas proporções podem ser comparadas a uma situação de guerra pela sua capacidade de colocar o mundo ‘fora do lugar’. Fundamentado na teoria Histórico-cultural, a discussão traz como metodologia a análise de fragmentos dos relatórios escritos pelo coletivo *UEMS para Crianças*, vinculado a um projeto de extensão da instituição, cujos documentos registram memórias dos encontros brincantes virtuais realizados com as crianças (2020-2021). Os resultados apontam que as atividades propiciaram às crianças se expressassem e experienciem vivências ligadas à literatura, à música e ao movimento e compartilhem práticas coletivas em um momento de isolamento social. As estudantes de Pedagogia transformaram-se em uma ponte que aproximou instituições e famílias, pois, para a grande maioria das instituições o momento promovido pela UEMS foi o único contato síncrono das crianças entre si e delas com a professora. Nesse sentido, conclui-se que as estudantes foram envolvidas em ações que se constituíram em encontros a favor da vida e que protagonizaram propostas que geraram aprendizagens para a construção do seu fazer docente. Entre outras, exercitaram a escuta das crianças, pensaram a organização do espaço e das vivências para ampliar o repertório das crianças, colocando-as como centro do processo. A experiência revelou-se permeada de contradições enfrentadas, com consciência, diante dos problemas aos quais o mundo foi exposto.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professoras. Projeto *UEMS para Crianças*.



ABSTRACT:

This article aims to give visibility to the work carried out by Pedagogy students at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados Campus, in which they used the virtual environment in remote format as a teaching tool. We also provide a theoretical reflection on the experienced context, reporting fragments of this path. The work presents the discussion of some lessons learned by the students when facing an unimaginable pandemic crisis, whose proportions can be compared to a war situation due to its ability to put the world 'out of place'. Based on the historical-cultural theory, the discussion brings as its methodology the analysis of reports fragments written by the "UEMS for Children Collective", an initiative linked to a community outreach program from that institution, whose documents record memories of the virtual playful meetings held with the children (2020-2021). The results have shown that the activities allowed the children to express themselves and to go through experiences related to literature, music and movement, as well as to share collective practices during times of social isolation. The Pedagogy undergraduate students became a bridge that brought together institutions and families since, for the vast majority of the institutions, the moment promoted by UEMS was the only synchronous contact the children had among themselves and with the teacher. In this sense, we concluded that the undergraduate students were involved in actions that constituted meetings in favor of life and they carried out proposals that generated learning for the construction of their teaching practice. Among others, they exercised the act of listening to the children, thought about the organization of space and experiences in order to expand the children's repertoire, placing them at the center of the process. The experience proved to be permeated by contradictions, which were faced with awareness, given the problems to which the world was exposed.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher Training. Project *UEMS for Children*.

RESUMEN:

El artículo tiene el objetivo de dar visibilidad al trabajo desarrollado por estudiantes de Pedagogía de la Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Dourados, cuando utilizaron como herramienta el ambiente virtual en forma síncrona, así como proporcionar la reflexión teórica sobre el contexto vivido, relatando fragmentos de esa trayectoria. Se presenta la discusión de algunos aprendizajes construidos por las estudiantes al enfrentar una crisis pandémica inimaginada, cuyas proporciones son comparables a una situación de guerra debido a su capacidad de desubicar al mundo. La discusión se fundamenta en la teoría Histórico-cultural y tiene como metodología el análisis de fragmentos de los



relatos escritos por el colectivo *UEMS para Niños*, vinculado a un proyecto de extensión de la institución, cuyos documentos registran memorias de los encuentros síncronos para juegos realizados con los niños (2020-2021). Los resultados señalan que las actividades ofrecieron a los niños la oportunidad de expresarse y experimentar vivencias relacionadas a la literatura, a la música e al movimiento y compartir prácticas colectivas en un momento de aislamiento social. Las estudiantes de Pedagogía se han convertido en un puente que acercó instituciones y familias, pues, para la gran mayoría de las instituciones el momento promovido por la UEMS fue el único contacto síncrono de los niños entre sí y con la maestra. Así, se concluye que las estudiantes fueron involucradas en acciones que resultaron en encuentros en favor de la vida y que protagonizaron propuestas que generaron aprendizajes para la construcción de su labor docente. Entre otras actividades, ejercitaron la escucha de los niños, pensaron la organización del espacio y de las vivencias para ampliar el repertorio de los niños, poniéndolos en el centro del proceso. La experiencia fue permeada por contradicciones enfrentadas, con conciencia, delante de los problemas a los que el mundo fue expuesto.

Palabras clave: Educación Infantil. Formación de maestras. Proyecto *UEMS para Niños*.

INTRODUÇÃO

Durante os últimos dez anos, estudantes do curso de Pedagogia¹, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Dourados, protagonizaram vivências com objetivos de ampliar o repertório cultural de meninos e meninas, tendo como apoio a expressividade favorecida por diversas linguagens em diálogo com a literatura. Além de atuarem em praças, escolas, hospitais, as professoras em formação desenvolviam experiências com crianças de creches e pré-escolas e, apoiadas nos pilares da universidade, expandiam conhecimentos construídos no âmbito da licenciatura.

No ano de 2020, contudo, as experiências efetivadas na comunidade - permeadas por interações e contatos físicos - foram bruscamente 'confiscadas' da vida das pessoas como medida preventiva aos efeitos da Covid-19, tal qual uma invasão irreal e sorrateira. Para conterem o momento pandêmico, especificamente no cotidiano das instituições de Educação Infantil, as orientações de biossegurança afastaram as crianças



do convívio coletivo e impuseram condições adversas ao trabalho dos profissionais da área, por vezes desvalorizados e desamparados, à busca do estabelecimento de vínculos com as famílias. Professores e professoras foram obrigados a assumirem, à distância, a tarefa de cuidar educar crianças sem apoio de políticas intersetoriais que dialogassem com a educação, em parcas condições estruturais e materiais, como problematizam Cruz e Martins (2021).

O grupo de estudantes da Pedagogia da UEMS, formado por mulheres, enfrentou essa realidade desconhecida e estudaram possibilidades para manterem as atividades na comunidade por acreditarem na potencialidade das múltiplas linguagens para oferecer apoio/acanhamento às crianças. Os esforços para a chamada 'reinvenção' desencadearam inquietações que as direcionaram a visitar concepções: existe Educação Infantil no formato remoto? Será possível, privadas do contato físico, encantar meninos/meninas e oportunizar o acesso à cultura? Como promover interações, ouvir, contar e dramatizar? O 'mundo virtual' permitirá escutarmos as crianças, como orientam os estudiosos da área?

Inicialmente, as estudantes da UEMS não encontraram respostas, mas seguiram em frente, imbuídas pela convicção que todos os meninos e as meninas precisavam ser incluídos, protegidos e amparados. Ao mesmo tempo, vislumbraram que o trabalho direcionado por múltiplas linguagens poderia manter 'viva' a chama que alimentava a trajetória de construção do seu fazer docente. Sendo assim, apesar das críticas e questionamentos, as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) foram adotadas pelo projeto, observando formas para respeitar a criança " [...] como alguém que tem poder de ação, alguém que lê e compreende o mundo, que constrói conhecimento e cultura, que participa como uma pessoa e como um cidadão na vida familiar, na escola e na sociedade (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 96).

A partir desse cenário, este artigo tem como objetivo dar visibilidade ao trabalho efetivado por estudantes de Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária de Dourados, quando utilizaram como ferramenta o ambiente virtual em formato remoto, bem como propiciar a reflexão teórica sobre o contexto vivenciado, relatando fragmentos dessa



trajetória. Ele apresenta a discussão de algumas aprendizagens construídas pelas estudantes ao enfrentarem uma crise pandêmica inimaginada, cujas proporções podem ser comparadas a uma situação de guerra pela sua capacidade de colocar o mundo 'fora do lugar'.

Fundamentado na teoria Histórico-cultural, a discussão traz como metodologia a análise de fragmentos dos relatórios escritos pelo coletivo *UEMS para Crianças*, vinculado a um projeto de extensão da instituição, cujos documentos registram memórias dos encontros brincantes virtuais realizados com as crianças da Educação Infantil (2020-2021), como decorrência da adaptação da narrativa *Da toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela* (HOLZWARTH, 1994).

Além de objetivarem que as crianças se expressassem e que experenciassem vivências ligadas à literatura, à música e ao movimento, as estudantes transformaram-se em uma ponte que aproximou instituições e famílias, pois, para a grande maioria das creches, o momento promovido pela UEMS foi o único contato síncrono das crianças entre si e delas com a professora.

TRAJETÓRIAS (RE)CONSTRUÍDAS

Sabemos que a metodologia do projeto político pedagógico e do planejamento na Educação Infantil deve apontar caminhos e prever possibilidades para a construção do trabalho docente com a participação dos envolvidos (OSTETTO, 2017). Deve ser delineada a partir de múltiplas concepções e adotar propostas a partir da escuta das necessidades interesses e potenciais das crianças (FRIEDMANN, 2018). Tais orientações evidenciaram-se como fundamentais às estudantes da Pedagogia para efetivarem seus objetivos, utilizando como fermenta o ambiente virtual. Elas estudaram como manter, na modalidade remota, a “[...] organização de um espaço livre de coerção, um cotidiano em cuja dinâmica as crianças possam [pudessem] se manifestar em toda sua inteireza: sentimentos, pensamento, intuição, múltiplos sentidos”, como orienta Ostetto (2017, p. 56, [acréscimo nosso]), ao tratar do cotidiano das crianças em instituições. Por isso, durante a contação da história e da proposição de canções e brincadeiras, incentivaram



que as crianças argumentassem, externalizassem hipóteses, ouvissem e que fossem ouvidas.

Como decorrência, o coletivo de estudantes foi (re)construindo, gradualmente, ‘sentidos da docência’ - resultantes da organização do ‘novo’ espaço físico disponível (uma tela), da observação de entrelinhas nas palavras compartilhadas pelas meninas e meninos, da atenção a discretos olhares, na interpretação de gestos contraditórios, nos momentos de silêncio e nas possibilidades de interação das famílias com as crianças.

Orientadas pela teoria Histórico-cultural, as estudantes ‘desocultaram’ múltiplas formas de expressão e extraíram aprendizagens que colaboraram com sua formação em Pedagogia, pois, segundo de Vygotsky (1991), as palavras/gestos/silêncios, tendo caráter estável e amplo, são inconstantes e flexíveis. As estudantes observaram/escutaram as crianças para “[...] aprender suas diversas linguagens verbais, expressivas e simbólicas, dar valor à diversidade cultural de cada uma [...]” (FRIEDMANN, 2018, p. 09).

Autores e documentos oficiais que lutam pelos direitos das crianças também ofereceram ao grupo reflexões acerca da efetivação de práticas pedagógicas na Educação Infantil em tempos de pandemia, entre elas, as implicações de adotar as TDICs como metodologia de trabalho. Durante as reuniões do projeto discutia-se que os objetivos traçados não incluíam simular a docência, já que a Educação Infantil exige um currículo que se estrutura por experiências do cotidiano. As estudantes perceberam a limitação das atividades não presenciais para garantirem a articulação dos saberes das crianças com os conhecimentos culturais, científicos, artísticos e populares organizados pela humanidade. Outro ponto percebido pelo grupo é que as atividades não poderiam sobrecarregar ou gerar estresses para bebês, crianças e seus familiares (FMEI, 2020).

Somado a isso, as decisões das estudantes foram amparadas pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Com base nos artigos quarto e nono do documento, elas vislumbraram que nessa etapa “[...] são dados os primeiros passos decisivos para a diferenciação da individuação do pessoal para a construção da consciência de si, na perspectiva Walloniana” (CRUZ, 2013, p. 14).



Também rememoraram as discussões que participaram, alusivas às disciplinas da graduação, de que as crianças constroem identidade e produzem cultura por meio de interações, brincadeiras e experiências no mundo quando organizadas em situações de interações, o que isso implica pensar o planejamento de “[...] ações desenvolvidas entre **dois ou mais indivíduos**, [...] em **relações presenciais** que são estabelecidas por meio das **diversas linguagens humanas**: olhares, toques, gestos, expressões, etc.” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 11, grifos nossos).

Ademais, no artigo oitavo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é reforçado que as propostas pedagógicas, entre outras questões, devem promover a convivência e a interação (BRASIL, 2009). Sendo assim, a presença física foi considerada como fundamental para o cumprimento dos princípios éticos, políticos e estéticos na Educação Infantil. Atentaram-se para a indicação de Anjos e Francisco (2021), da adoção de plataformas/aplicativos para promoção de contato, para o envio de material/orientações e para proposição de reuniões com as famílias, ou seja, como ferramenta para a construção de vínculos. Além disso, os autores alertam que o acesso à internet/TDIC não é uma realidade de todas as famílias e que algumas não possuem, inclusive, condições emocionais para utilizá-las, considerando as imposições da Covid-19 no seu cotidiano - desde a luta pela subsistência ao medo da perda da vida.

Apesar das advertências, as estudantes compreenderam que o exposto não deveria ser traduzido como a abolição das tecnologias do cotidiano da Educação Infantil, pois o currículo, ao almejar o desenvolvimento da criança, amparado no conjunto de ‘práticas’ que articulam suas experiências/saberes ao legado construído pela humanidade, inclui a exploração do patrimônio tecnológico. Essa constatação exige que as instituições disponibilizem recursos para a exploração da linguagem midiática com caráter investigativo e de forma autônoma favorecendo o exercício da criatividade, do senso de curiosidade e a atuação das crianças como protagonistas das ações (SÃO PAULO, 2015). Não poderiam secundarizar que “[...] as práticas que buscam articular experiências e saberes das crianças a esse legado precisam ser sensíveis e levar em conta suas curiosidades, interesses e desejos (CRUZ, 2013).



ENFRENTANDO O DESCONHECIDO

As apresentações virtuais da narrativa “*Quem fez cocô na cabeça da toupeira?*” iniciaram-se antes que as respostas às inquietações das estudantes fossem sanadas. Para adaptar a narrativa, elas alteraram fragmentos do enredo e incluíram brincadeiras de cantar/dançar para valorizar diferentes linguagens.

Apesar de confiarem na capacidade do coletivo para protagonizar os encontros, no início, as licenciandas sentiam-se temerosas. Aprendendo a serem professoras presencialmente, guiavam-se pelo toque, pelas interações e pela presença amorosa. Contavam com o apoio da organização do espaço e de materialidades. Tudo isso não existia mais e restava-lhes apenas estabelecer vínculos por meio de telas - uma ferramenta fria, limitante, distante e permeada por armadilhas. A teoria veiculada na academia obrigava-as a repensar como mediaríamos vivências de crianças que aprendem movidas pela curiosidade experimentando/agindo sobre o mundo/objetos (BARBOSA; HORN, 2008). Elas temiam que os conhecimentos pedagógicos construídos durante os últimos dez anos se revelassem infrutíferos.

As estudantes da UEMS e as escolas parceiras desejavam conversar com as crianças: ouvi-las sobre o que sentiam, conhecer sua rotina e valorizar as brincadeiras e as culturas infantis. Desejavam ‘honrar’ as concepções apreendidas no curso de Pedagogia - entre elas, o respeito pela criança. Por esse motivo, estar ao lado das crianças no formato síncrono gerava insegurança, a exemplo do desabafo de Natália (informação verbal, 2020)ⁱⁱ, quando disse, “o que esperar de um primeiro encontro virtual estão entre as perguntas que vêm em nossa mente [...], pois a criança é um ser pequeno, cheio de energia que está sempre disposto a aprender, a querer conhecer algo novo e a explorar”.

A ansiedade que afligia as estudantes era desencadeada por diversos fatores - como as expectativas de desenvolverem a atividade para um grupo formado somente por meninos; de terem que contar a história para uma instituição localizada em um município circunvizinho a Dourados; as incertezas quanto à qualidade da conexão da internet; por desejarem atender as expectativas das professoras; por terem que



adequar a apresentação em eventual ausência de uma colega e pela incerteza se a história com brincadeiras atrairia crianças de idades diversas.

As estudantes também temiam a avaliação de adultos, como no encontro que acolheu as professoras e um diretor de uma instituição. Beatriz (informação verbal, 2020) relatou sua angústia dizendo “e se desse alguma coisa errada, e se minha internet caísse? E se as crianças não gostassem?” Além disso, preocupavam-se em como estabelecer vínculos com crianças desconhecidas, como Arthur e Theoⁱⁱⁱ, dois meninos que “[...] jamais puderam sentir o calor dos encontros brincantes, não pularam e dançaram ao som do Cajon. Jamais misturaram tintas, experimentaram instrumentos musicais e ouviram as histórias de contar. Eles gostariam do que veriam?” (Relatório do Projeto, 2021). O contexto do desenvolvimento do projeto estava mudado. Tudo era imprevisível e inseguro. O ‘enfrentado’ era diverso e elas desejavam “[...] entender as reações das crianças” (informação verbal, Natália, 2020).

As estudantes enfrentaram a constante e imprevisível oscilação do sinal da internet durante a realização dos encontros. No primeiro evento, Beatriz (informação verbal, 2020) “[...] não escutava e nem via nada. A tela ficou travada”. Da mesma forma, em outra ocasião, Adilina (informação verbal, 2020) perdeu o contato com o coletivo, pois “[...] a conexão com a internet estava fraca, travava e caía o sinal”. Mesmo assim, decidiram não solicitar a desativação dos microfones das crianças após uma experiência não exitosa. “Como imaginei que teríamos muitas crianças, pedi para desativarem os áudios, contudo, sentimos falta de ouvi-las, de responderem perguntas, de dialogarem e recriarem o percurso da história conosco” Adilina (informação verbal, 2020). As estudantes observaram que,

Por meio do áudio perguntamos e somos indagados. [...], percebemos hipóteses - como as de Arthur - de que a barata não havia feito cocô na cabeça da toupeira, pois “baratas não fazem cocô”. O menino também ponderou que a cor do cocô do cavalo deve ser marrom (Relatório do Projeto, 2021).



Além disso, o coletivo percebeu que o envolvimento das crianças depende da característica do aparelho utilizado, o que implica na limitação do quantitativo de participantes, de forma que todos possam visualizar o grupo na tela. O fato de ter acompanhado a atividade em um computador, não mais em um celular, favoreceu à estudante Natália, por exemplo, “[...] ampla visão para observar a vibração de Arthur ao desvendar uma charadinha e a preferência de duas amigas por determinada brincadeira” (Relatório do Projeto, 2021).

Para o coletivo, a proposição de brincadeiras de cantar no formato virtual, a princípio, parecia ser uma atividade que fluiria naturalmente. Seria, hipoteticamente, propor uma canção e todos os participantes a acompanhariam. Contudo, a experiência revelou-lhes que a comunicação síncrona não ocorre de forma linear. Não havia “[...] a possibilidade de todas cantarem a música. As vozes entram em desordem, torna difícil a compreensão” (informação verbal, Beatriz, 2020). Nas brincadeiras de cantar a sincronia revelou-se instável e as canções eram permeadas por lacunas de silêncio/velocidades diversas e, algumas vezes, as vozes das personagens eram incompreendidas. Da mesma forma, Ariana e Izabel (informação verbal, 2020) alertaram a coordenadora do projeto que a utilização da caixa de som não tinha qualidade, ora o som apresentava ruído ora com baixo volume. Essa avaliação do processo direcionou à decisão metodológica de responsabilizar uma componente do grupo para cantar, acompanhada por movimentos corporais das demais bem como a utilização da voz humana sempre que possível.

Com o passar do tempo, e os ajustes aplicados, as estudantes adquiriram segurança para protagonizarem a atividade. Elas “[...] conheciam tão bem a história e as brincadeiras que tudo fluía naturalmente” (informação verbal, Beatriz, 2020). Os encontros ficavam “[...] cada vez melhores, atraentes, diferentes [...]” (informação verbal, Natália, 2020). Além disso, elas repensaram sua concepção de criança - às vezes apresentada como incapaz e frágil - após perceberem a destreza de meninos e meninas para interagirem com o legado da humanidade. As crianças revelaram dominar o uso



“[...] das tecnologias, ligam e desligam a câmera e o microfone sem dificuldade, não ficam assustadas com o ambiente virtual” (informação verbal, Danielly, 2020).

Na sequência do texto, apresentaremos alguns ‘sentidos da docência’ das estudantes da UEMS construídos durante o processo, que lhes ajudaram a refletir os caminhos da profissão mesmo atuando em um espaço virtual.

O ESTABELECIMENTO DE VÍNCULOS NO ESPAÇO VIRTUAL

Antes da pandemia, os ‘sentidos’ da organização do espaço físico de creches e pré-escolas das estudantes reverberavam contatos visuais, afetivos e corporais. Elas atrelavam a organização dos espaços como dependente de cada cultura, grupo e trajetória das crianças e consideravam as áreas externas e internas da instituição como elementos do processo educativo, como ensina Horn (2004). Por este motivo, dramatizar uma história no formato virtual exigiu que o coletivo revisitasse concepções e impôs um estudo para a efetivação de práticas que favoreceriam a atitude emancipatória das crianças para construção da autonomia. O ‘espaço das janelas’ precisaria focalizar as relações interpessoais, mas isso seria possível?

Sendo assim, as estudantes criaram mecanismos para interagir com crianças que estavam localizadas geograficamente em outros lugares, ‘enclausuradas’ em janelas, posicionadas em frente a uma tela. Elas desconheciam seus interlocutores, as professoras e suas famílias. Ignoravam detalhes de suas vidas e de sua rotina, e vínculos precisavam ser construídos. Desse modo, utilizando um figurino improvisado com materiais alternativos e o convite feito à turma, de todas as crianças ajudarem a toupeira resolver o dilema do cocô na sua cabeça, contribuía para amenizar a ‘frieza da tela’ fazendo com que, no desenrolar da trama, as crianças estabelecessem trocas com a abelha, com o cavalo, com o rato, o que gerava cumplicidade.

“No início, as crianças sentiam vergonha, ficavam acanhadas, [...] demoravam um pouco para interagir. Mas, no decorrer, quando iniciava a história, começavam a esboçar novas carinhas [...]” (informação verbal, Gislaine, 2020). Eram atraídas pela



simplicidade do figurino, “[...] riram quando utilizei um chapéu e uma máscara ao mesmo tempo” (informação verbal, Beatriz, 2020).

Muitas crianças, extasiadas com o observado, apreciavam a contação em silêncio, como a menina Gabriela, que “[...] ficou encantada, eu diria surpresa, com os olhos brilhando, ao ver a fantasia da Abelha e [...] quando a coelha entrou, as meninas quase não a deixaram falar, pois, estavam empolgadas com a fantasia da personagem. Ficaram dando “oi” a todo momento” (informação verbal, Izabel, 2020).

A apresentação da história iniciava-se após um diálogo das estudantes e as crianças. No horário marcado, as famílias acessavam a plataforma *MEET* e as turminhas instalavam-se nas janelas, gradativamente. Enquanto aguardavam a entrada dos ‘convidados’, as estudantes anotavam seus nomes para, posteriormente, convidá-los para inserirem-se ao enredo e às brincadeiras. Esses momentos podem ser adjetivados como amorosos (re)encontros, pois, do espaço físico das janelas, as crianças reviam, relembavam e até conheciam os amigos de turma que haviam ingressado na instituição durante a pandemia. Com isso, (re)constituíam-se como coletivo.

Durante a contação, com o chamamento individual, vínculos eram criados. Meninos e meninas trocavam impressões com o coletivo UEMS: argumentavam, ‘indignadas’, à provocação da narradora (“Maria, acho que foi você quem fez cocô na cabeça da toupeira, não?”), eram convidados a mostrar ao grupo o seu brinquedo preferido, comentavam ações inusitadas das personagens e atuavam na história cantando e dançando. Seguindo, “a toupeira vai colocando a culpa nas crianças, falando que elas que tinham feito o cocô na sua cabeça. Cada vez que ela (toupeira) fala o nome de uma criança, ela começa a rir, achando engraçado momento” (informação verbal, Ana Carla, 2020).

A aproximação estudantes-crianças somente foi garantida pela limitação do quantitativo de meninas e meninos em cada encontro (máximo 12), já que “[...] trabalhar com poucas crianças é mais significativo, visto que conseguimos gravar o nome delas e construímos vínculo maior” (informação verbal, Beatriz, 2020).

Durante o encontro brincante, o teor da conversa entre estudantes e crianças transcorria espontaneamente. Abarcava perguntas acerca da rotina na pandemia ou temas aleatórios. Como consequência, detalhes de vida do grupo eram socializados, tais como a Mariana que “apresentou a irmãzinha, contou que ela havia aprendido a falar mamãe e papai” (informação verbal, Izabel, 2020) e revelou que “ajudava o irmão nas atividades da escola e a mãe a cuidar da casa” (informação verbal, Adilina, 2020). O menino Mohamad foi apresentado ao grupo. O pai contou que a família, até então, residia em outro país, por isso, o apoiaria na hora de brincar. Nesse momento, Márcia (informação verbal, 2020) relata:

Confesso que fiquei um pouco preocupada no momento que Mohammad entrou na *live*, ele ficou observando parecendo meio perdido, fazia umas caretas como se estivesse dizendo, não estou entendendo nada, mas quando a bruxa (Adilina) começou falar, Mohammad chegou perto à tela e falou: “Boa noiti”. Nesse momento fiquei até emocionada, pois, com certeza, não deve ser nada fácil tentar se comunicar com outras pessoas e não conseguir, ainda mais quando se trata de criança.

Maria Clara contou aos amigos que brincou de *Elefantinho colorido* em um encontro virtual promovido pela igreja e ensinou o grupo a brincar (informação verbal, Giana, 2020).

Para as estudantes, contudo, as revelações mais significativas socializadas pelas crianças foram as relacionadas ao que elas sentiam vivendo o isolamento social. Elas demonstraram “[...] saudade de estar junto com outras crianças para brincar” (informação verbal, Izabel, 2020) e sentiam falta da escola. Adilina (informação verbal, 2020) emocionou-se quando uma menina “[...] fez o gesto de coração e o traduziu como a representação [...] de amor que elas sentem pela docente”. As estudantes perceberam que as crianças desejavam estar na escola e isso lhes foi informado por meio de detalhes - como a decisão de uma menina de vestir o uniforme da instituição “[...] para matar a saudade” (Relatório do Projeto, 2021). Em outro evento, ao ser indagada se estava com



saudade da professora, outra criança ressaltou “[...] e da escola também!” (Relatório do Projeto, 2021).

Além da escola e da professora, as crianças desejavam rever familiares que moravam distantes, como Ana, disse à coordenadora do projeto. “Vamos pedir para o Papai Noel ‘passar’ (eliminar) o Covid! Eu quero ver o vovô e a vovó. Estou com saudades deles, bastante. Eles moram em Deodápolis e os outros (avós) moram em Glória de Dourados” (informação verbal, Izabel, 2020). Da mesma forma Pedro, ao dialogar com a personagem abelha, lembrou do avô e interferiu no enredo quatro vezes, repetindo “meu avô tem abelhas, tem bastante mel na casa do meu avô”. Seu pai, escutando o ocorrido, complementou, “é um apiário!” (informação verbal, Giana, 2020).

Os encontros brincantes revelaram às estudantes que as crianças, como cidadãs, constroem cultura em tempos de pandemia e também temiam as condições sanitárias do país. Gabriela, ao contar aos amigos que andava de bicicleta para passar o tempo, foi interrompida por Ariana, preocupada com os riscos da contaminação. “Mas, você anda dentro de casa, né?” (informação verbal, Giana, 2020). As duas meninas dominavam os cuidados preventivos adotados pela sociedade e Gabriela enfatizou “eu não estou batendo perna na rua, não!” (informação verbal, Giana, 2020).

‘[...] AS BRINCADEIRAS COM MÚSICAS SÃO AS MAIS IMPORTANTES, [...] AS CRIANÇAS REALMENTE SE ENVOLVEM’: A (RE)DESCOBERTA DO CORPO

Se no cotidiano da Educação Infantil a centralidade do corpo impõe o planejamento de práticas voltadas para emancipação/liberdade das crianças para brincarem, interagirem, explorarem movimentos, gestos, olhares, sons e para descobrirem modos de ocupação e uso do espaço (BRASIL, 2018), as estudantes da UEMS perguntaram-se se essas condições seriam viáveis no formato virtual, em um ambiente ‘árido’ e restrito. Contudo, observar o envolvimento das turmas nos encontros brincantes favoreceu que elas compreendessem os motivos pelos quais a atividade é considerada dominante nessa faixa etária, como afirma Leontiev (s.d).

As estudantes visualizaram como brincar é valorizado, pois “algumas (crianças) estavam com olhares perdidos, mas, conforme foram entendendo a proposta das



brincadeiras, foram se soltando” (informação verbal, Izabel, 2020). As professoras em formação identificaram que elas desejavam interagir e esse envolvimento surpreendeu pelo fato de meninas e meninos colocarem-se como coadjuvantes no enredo “Podemos brincar de elefante colorido” - disse Maria Clara - e interferirem nas vivências de forma a tornarem-se parceiras dos adultos “Vamos trazer um objeto pontudo agora na gincana” - disse Miguel -, entre outras.

As estudantes aprenderam que crianças, independentemente da idade, gostam (e precisam) de brincar, o que esclarece a atração da irmã mais velha de Leonardo por uma proposta pensada para pré-escolares. Anita, outra acompanhante de criança, também participou, e foi, inclusive, apresentada ao grupo pela irmã Gabriela, como se pedisse autorização para que fosse incluída. Ela disse “minha irmã vai participar aqui também” (informação verbal, Beatriz, 2020). A estudante de Pedagogia, Ana Carla (informação verbal, 2020), avaliou a experiência, dizendo “pensei que as meninas maiores não iriam participar, mas, para minha surpresa, foram as que mais participaram das brincadeiras, sendo as primeiras a buscarem o objeto que a joaninha tinha pedido”.

Outra brincadeira que surpreendeu as estudantes foi proposta de forma intuitiva/improvisada, em um momento de emoção, no qual a coordenadora do projeto propôs a formação de uma roda. A atividade foi impactante e mostrou ao grupo a possibilidade do rompimento de barreiras da utilização do espaço. Imaginar estarem juntas/os e emocionarem-se com o entrelaçamento de mãos ‘humanizou’ o espaço da tela e encantou as estudantes, como lembram os excertos:

[...] a professora coordenadora Giana teve uma ideia de tentar uma brincadeira de roda virtual. Fizemos e foi muito bom ver as crianças interagindo e como nesta fase a imaginação é um dos seus maiores instrumentos para o ensino-aprendizagem. Elas sentiram-se abraçadas quando a professora pediu que todos esticassem o braço olhando para o vídeo para nos abraçar. Uma experiência incrível de afetividade que quero valorizar quando me formar (informação verbal, Adilina, 2020).

[...] foi lindo/emocionante as futuras professoras e as crianças esticaram os braços e “darem as mãos”. Eu nunca imaginei que aquilo



poderia ser possível, mas foi. Elas se divertiram, a expressão facial de felicidade que elas demonstravam me revelou isso (Beatriz, 2020). Fiquei emocionada! Vi os olhos de todas bolsistas e professoras brilharem. Senti a falta do abraço e do carinho das crianças, mas a forma que elas interagiram foi emocionante (informação verbal, Izabel, 2020).

As estudantes vislumbraram o poder da música, do afeto e de mensagens oriundas dos movimentos. Elas ‘escutaram’ as vozes de faces, de linhas, dos corpos e dos olhares das crianças. Adilina (informação verbal, 2020), se manifestou a respeito da experiência dizendo “mais uma vez me surpreendi. Notei que foi uma das brincadeiras que os meninos e meninas mais interagiram, eles cantaram e expressaram-se com o corpo”. As estudantes vivenciaram o corpo como instrumento musical (pela voz e pela manifestação de ritmo), compreenderam porque a música incita o movimento e o movimento produz música. Viveram, no espaço virtual, a capacidade da música de alterar o ritmo da pulsação e da respiração (RODRIGUES, 2009).

Da mesma forma, a brincadeira *O Jipe do Padre* desafiou as crianças a articularem música e movimento e, por isso, para Izabel (informação verbal, 2020), foi “[...] uma forma de brincar incrível, as crianças gostaram e eu também [...]”. O brincar envolveu as estudantes de tal forma que elas visualizaram a si mesmas como professoras, mesmo no formato virtual. A energia das crianças reavivou memórias dos encontros brincantes do passado. Para Danielly (informação verbal, 2020), “essa brincadeira me lembrou as gincanas que fizemos, as brincadeiras que pedimos para as crianças mostrarem determinados objetos fazem muito sucesso”

As estudantes descobriram que elas podem (e devem) brincar e dançar no formato remoto, apesar da “[...] limitação da cadeira, em frente à tela, explorar todo corpo” (informação verbal, Natália, 2020). Elas driblaram as limitações do espaço físico e aprenderam que, como professoras, não devem limitar as potencialidades de movimento e de expressão que as crianças precisam construir. Meninos e meninas não foram obrigados a permanecerem estáticos em frente à tela. Muitos participaram dos encontros abraçados a um adulto, outros transitavam pelo espaço, alguns

espreguiçavam na cama, outros ficavam de pé/pulavam no sofá. Alguns dividiam a atenção entre a história e o mundo à sua volta.

As estudantes não impuseram restrições a movimentos. Assim como indicam os documentos oficiais, conceberam o corpo infantil como integrante privilegiado das práticas pedagógicas orientadas para a interação e criação. Respeitaram a premissa de que “[...] o corpo está presente em todas as atividades, o que exige do professor refletir sobre o corpo, gestos e movimentos de uma perspectiva mais abrangente” (BRASIL, 2018, p. 34).

Outra aprendizagem construída foi constatação da importância de o adulto interagir e dividir o prazer da brincadeira com a turma. Demonstraram admiração pelas professoras que participaram, valorizaram as brincadeiras e instigaram à participação das crianças. Dessa experiência, hipóteses sobre o que é ser uma boa professora foram delineadas, como relatado por Izabel (informação verbal, 2020), “[...] tive a percepção que ela deve ser assim na sala de aula, e por isso a emoção das crianças com ela em todos os momentos e nem queriam encerrar o vídeo no final, ficaram repetindo o tchau e jogando beijos”.

O PLANEJAMENTO COMO DECORRENTE DA ESCUTA

As estudantes orientaram seu fazer pela escuta das crianças. Atentaram-se “[...] aos gestos, às falas, aos movimentos, aos desejos, aos desenhos, às brincadeiras [...]” (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 54). Por meio da escuta, aprenderam, assim como deve ocorrer na Educação Infantil, que deveriam readequar a atividade caso as crianças demonstrassem desinteresse, de forma a garantir o direito à participação. Por esse motivo, modificaram a brincadeira *Sr. Lobo* “[...] quando ficou cansativa. Vimos isso por meio de suas expressões faciais” (informação verbal, Natália, 2020), entre outras decisões.

Da mesma forma, as licenciandas observaram a preferência do grupo pelas “[...] brincadeiras de bagunçar” (informação verbal, Natália, 2020) e sua atração por músicas. Cuidaram para não extrapolar o tempo da contação e redobram cuidados ao

desenvolverem o planejamento evitando momentos de espera das turmas. Também identificaram, nas diversas linguagens, se o enredo estava atrativo - orientações que as acompanharão na sua trajetória docente após a conclusão da graduação.

As estudantes construíram, a cada contação da história, o olhar de maravilhamento ao observarem as crianças. Desvendaram deslumbramentos quando favorecerem o contato do grupo com a literatura, com a música e com as brincadeiras. Dessa percepção, repensaram concepções de homem, de aprendizagem, do papel da escola, similarmente às experiências de Carvalho e Fochi (2017). Somado a isso, respeitando as observações oriundas da escuta, as estudantes respeitaram as decisões das crianças, “como a de Leonardo, de abandonar o evento para ir soltar pipa com os amigos” (informação verbal, Adilina, 2020). Jamais impuseram a participação, ao contrário, deixaram as crianças “[...] à vontade para interagir da forma e no momento que quisessem [...] elas ficam livres” (informação verbal, Danielly, 2020).

Ademais, as estudantes perceberam as individualidades das meninas e meninos. Constaram que “[...] cada criança tinha um jeito de falar o que estava fazendo [...]” (informação verbal, Marta, 2020). E, além disso, concluíram que o ‘jeito de falar’ extrapola a oralidade, pois o exercício da escuta as ensinou que a comunicação ocorre até “[...] pelos sorrisos” (informação verbal, Izabel, 2020). As estudantes aprenderam que as crianças, estando no centro do processo, direcionam o fazer pedagógico e que cada uma “[...] mostra seu valor, como devemos agir, o que não fazer” (informação verbal, Natália, 2020).

Para as professoras em formação, cada encontro virtual gerou uma experiência diferente, e nem sempre foi possível “[...] chamar a atenção de todas da mesma forma” (informação verbal, Adilina, 2020). Viram que “cada criança tem sua própria figura de expressão, de sorriso e de afeto” (informação verbal, Natália, 2020). Por isso, preocuparam-se em manter a qualidade da programação observando detalhes, desde o agendamento de horário “[...] será que irão acordar, será que irão estar com sono? Irão prestar atenção?” (informação verbal, Natália, 2020).



[...] cada novo encontro me surpreendeu de todas as maneiras possíveis. Cada um foi diferente, novo, cativante. Em cada encontro a gente aprendeu mais, para melhorar o outro, fazer diferente no outro. O planejamento foi bem pensando, a prioridade foram as brincadeiras, as crianças e o que nós iríamos aprender. A execução ocorreu tudo como planejado, às vezes presencialmente a gente não consegue executar o planejamento (informação verbal, Natália, 2020).

A ansiedade das estudantes por terem que atuar em um contexto incerto foi, gradualmente, minimizada pelo planejamento (coletivo, prévio e detalhado). Isso, para a profissão, segundo Beatriz (informação verbal, 2020), “[...] contribui para que o professor fique tranquilo sobre suas ações e sobre o que deve ser feito”. O planejamento oferecia segurança e apoiou adaptações e o controle de imprevistos - como nas ocasiões nas quais as estudantes foram instigadas e adaptar o enredo para suprir a ausência de uma integrante. As estudantes, aos poucos, criaram confiança para enfrentar o desconhecido. Acreditavam que “[...] crianças e adultos podiam errar e acertar, sem medo de tentar” (informação verbal, Natália, 2020).

O planejamento era reavaliado constantemente e direcionava adequações. “[...] cantamos e repetimos a música muitas vezes com um só participante e algumas crianças não se envolveram. Ficou repetitivo e cansativo” (informação verbal, Danielly, 2020). Ter percebido a necessidade de respeito à individualidade foi uma indicação para as estudantes pensarem o cotidiano da Educação Infantil. Elas construíram, por meio da escuta, no ambiente virtual, o acolhimento. Respeitaram o tempo e individualidade dos sujeitos, como ensinam Barbosa e Quadros (2017).

PARA FINALIZAR: ‘ENCARAR A CÂMERA, PARA RECEBER OLHARES, É O PREÇO VALIOSO DO DIA’

As minúcias vividas no projeto revelaram às estudantes a importância do projeto. Elas perceberam que, para além de atuarem em uma contação de uma história, efetivavam momentos de aproximação, de afeto e de preocupação com o outro. Foram envolvidas em ações que vislumbram encontros a favor da vida, repletos de interações



que não seriam possíveis pelo encaminhamento às crianças de atividades impressas. Por isso, o trabalho foi sucedido e prazeroso.

Enfim, notei que as crianças adoraram, interagiram e se divertiram. Quando a história acabou elas não queriam sair. Acredito que o encontro fez com que elas matassem, um pouco, a saudade da escola, da professora e das colegas (informação verbal, Beatriz, 2020).

As estudantes receberam aprovação das professoras das instituições, pois, no momento da pandemia, atividades síncronas não foram propostas às crianças (as atividades foram sistematizadas no formato de vídeos ou papel). Perceberam que “[...] as professoras estavam procurando algo inovador [...]” (informação verbal, Izabel, 2020), pois desejavam soluções para o problema enfrentado, em um momento delicado no qual “[...] o menos se torna mais [...]” (informação verbal, Izabel, 2020). As estudantes aprenderam que a Educação Infantil não se efetiva em uma folha de papel, mas nas experiências que as crianças vivem (ANJOS; FRANCISCO, 2021).

As estudantes não atuaram como professoras, como discutido, contudo, construíram aprendizagens ligadas à docência. Decidiram não se constituírem como “[...] uma profissional conteudista, tradicional. [...] vejo o valor de se trabalhar com múltiplas linguagens, com instrumentos não estruturados, [...] com a contação interativa, proporcionar vivências diversificadas [...]” (informação verbal, Adilina, 2020). Seus ‘sentidos da docência’ foram redimensionados, dialeticamente, a partir da avaliação de cada encontro, à medida em que junto com as crianças, professoras e famílias, (condicionadas pela experiência singular), enfrentaram os percalços impostos pela pandemia. Esses ‘sentidos’ foram desocultados considerando seu viver no enfrentamento de desafios na busca da superação de fragilidades. A experiência virtual favoreceu que as estudantes projetassem possibilidades profissionais para quando iniciarem, como profissionais, as atividades presenciais.

Planejar a organização de um espaço físico virtual, utilizando um figurino simples, impulsionou as estudantes a pensarem à docência na Educação Infantil. Elas



constataram a importância da organização de um espaço acolhedor e convidativo e perceberam que não precisam recursos ‘mirabolantes’ para promoverem encantamento. Encontraram, na potência da literatura, apoio para o estabelecimento de vínculos e aprenderam a importância de lançarem um desafio para instigarem a participação das crianças, e que é preciso favorecer que elas se relacionem intensamente com as questões do mundo.

Assim como observam Dahlberg, Moss e Pence (2003), as licenciandas em Pedagogia ouviram as teorias, as fantasias e as hipóteses das crianças. Prestaram atenção para as estratégias e a construção de seus sentidos de aprendizagem. Ao escreverem sobre ‘o feito’, por meio da sistematização de relatórios, elas aprenderam que a avaliação abarca a análise da prática em diálogo com a teoria. O registro reflexivo do processo ajudou-lhes (assim como o ocorrerá quando professoras), a questionar o uso do ambiente, das materialidades, a organização do tempo e das interações. Os relatórios desvendaram os interesses das crianças, suas hipóteses e indicaram o redimensionamento do planejamento. Ouvir as múltiplas experiências das crianças revelou-lhes que os relatórios, as imagens (gravadas e fotografadas), entre os registros, devem ser reexaminados como fonte viva a ser revisitada por reverberarem memórias e reinterpretações.

Somado a isso, as estudantes aprenderam, de forma desafiadora, a exercitarem a escuta das crianças nas suas formas de expressão, entre ruídos e imagens virtuais, às vezes desfocadas, o que contribuiu para entenderem o que significa colocar a criança como centro do processo. Para as estudantes, a experiência revelou-se permeada de contradições – enfrentadas, com consciência, diante dos problemas que o mundo foi exposto. Por isso, ao mesmo tempo em que afirmavam que “ser uma professora virtual têm sido uma experiência diferente, é difícil não poder abraçar e interagir com as crianças [...]” (informação verbal, Beatriz, 2020) e que “lamentavam a impossibilidade de estabelecerem interações, elas não se reconheciam professoras virtuais” (informação verbal, Natália, 2020). Contudo, ao considerarem as condições impostas, acreditavam que “[...] que dentro das circunstâncias do momento, estamos nos saindo



bem” (informação verbal, Beatriz, 2020) e que “as possibilidades de ação nesse momento é que, mesmo longe, conseguimos estar juntas com as crianças. “[...] a forma como estamos fazendo tem sido excelente e tem promovido a aprendizagem para nós e para as crianças” (informação verbal, Natália, 2020).

Finalizando, reiteramos que, para as estudantes, apesar das limitações, a comunicação virtual “[...] trouxe ricas experiências em um momento tão difícil, a relação pessoal e física com as crianças faz muita falta, mas vê-las mesmo que virtualmente fortalece nossas relações e vivências” (informação verbal, Danielly, 2020). O vivido ajudou-as a “[...] pensar na docência de forma presencial” (informação verbal, Beatriz, 2020). Por isso, cada aula com este projeto as fez “refletir em como atuei em sala, pensar em algo que verdadeiramente faz bem para as crianças” (informação verbal, Adilina, 2020).

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. *In: Revista Zero a Seis*. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; Quadros Vanessa da Silva Rocha de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.



CARVALHO, Saballa Rodrigo; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores p. 23 a 44. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017

CRUZ, Silvia Helena Vieira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação. *In: Salto para o Futuro*, v. 1, p. 10-18, 2013.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. MARTINS; Cristiane Amorim. A educação infantil e demandas impostas na pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. *In: Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan., 2021.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação infantil da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed. 2003.

FMEI. Fórum Mineiro Educação Infantil, 2020. **Texto enviado WhatsApp**.

FRIEDMANN, Adriana. Processos inspiradores para educadores. *In: FRIEDMANN, Adriana (Org). Escuta e observação de crianças*: processos inspiradores. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2018.

HOLZWARTH, Werne. **Da Pequena Toupeira que Queria Saber Quem Tinha Feito Cocô na Cabeça Dela**. São Paulo: Companhia Das Letrinhas, 1994.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, sons, cores e aromas**: a organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, [s.d.].

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; PASCAL, Christine. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil*: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, Luciana. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. *In: Revista Zero a Seis*. v. 19, n. 35 p. 46 - 68 | jan-jun 2017.

RODRIGUES, Márcia Cristina Pires. Apreciação musical através do gesto corporal. *In: KEBACH, Patrícia; BEYER, Esther (Orgs.). Pedagogia da música*: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 27-36.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ⁱ Estudantes que participam das seguintes ações: Projeto de extensão *Música, literatura, brincadeira e arte em diálogo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*; da disciplina *Estágio Supervisionado na Educação Infantil*; Programa *Residência Pedagógica* UEMS Pedagogia Dourados.

ⁱⁱ Todas as estudantes citadas no artigo (informação verbal) assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitaram que seus nomes fossem divulgados.

ⁱⁱⁱ Parte das crianças citadas no artigo participam do Projeto de Extensão da UEMS e as autoras têm os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados por pais e/ou responsáveis. Outras são matriculadas nas instituições parceiras, as quais contaram com o consentimento dos pais e/ou responsáveis para a participação nas atividades.