

## Práticas corporais de movimento e literatura infantil: duas potências em prol da ludicidade na educação infantil

Karine da Silva Wasum<sup>1</sup>  
Viviane Maciel Machado Mauren<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta uma revisão bibliográfica com o intuito de que os leitores possam compreender a literatura infantil e as práticas corporais de movimento como forma de potencializar a ludicidade na Educação Infantil. Este, foi escrito para compor um capítulo da dissertação de mestrado acadêmico em educação da autora. Durante o decorrer do texto, os leitores poderão acompanhar pressupostos embasados pelos pensamentos de diversos autores sobre a literatura infantil e as práticas corporais de movimento assim como da ludicidade presente em ambos.

**Palavras-chave:** Práticas corporais de movimento. Literatura infantil. Ludicidade. Educação infantil

**Abstract:** *This article presents a bibliographical review with the intention that readers can understand children's literature and body movement practices as a way to enhance playfulness in Early Childhood Education. This was written to compose a chapter of the author's academic master's thesis in education. During the course of the text, readers will be able to follow assumptions based on the thoughts of several authors about children's literature and body movement practices, as well as the playfulness present in both.*

**Keywords:** *Body practices of movement. Children's literature. Ludicity. Child education.*

### Introdução

Ao introduzir nos momentos reflexivos a palavra educação, normalmente, os termos lembrados são unificação, conjunto, uma coisa só. E, de fato, esta pesquisa acredita e enfatiza isso desde a Educação Infantil, etapa da educação básica aqui em destaque. Nós professores, e aqui tomo a liberdade de me colocar junto, temos uma ampla gama de materiais, instrumentos, estudos e sugestões à disposição, a partir de uma simples pesquisa realizada

<sup>1</sup> Mestre em Educação - UERGS.

<sup>2</sup> Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UFRGS.

na plataforma Google, por exemplo, para criarmos nossos planejamentos de vivências para as crianças. As informações estão acessíveis e de forma facilitada a qualquer curioso, da área da educação ou não, para leituras e até mesmo audições. O que quase ninguém conta é que apesar de toda essa oportunidade e facilidade nem sempre se torna viável, ou simples, o uso de tudo que é indicado e defendido. Já nos trazia Paulo Freire (1997) sobre a necessidade de conhecermos nossas turmas de crianças e suas realidades sociais. Pois, segundo o autor, sem identificar a realidade em que as crianças convivem se torna muito difícil compreender como pensam e o que necessitam durante seus momentos escolares.

Pensando nisso, quero propor a reflexão de compreender a literatura infantil e as práticas corporais de movimento como forma de potencializar a ludicidade na Educação Infantil. Através de pesquisa bibliográfica, me valho dos autores e seus pensamentos para a construção desta proposta. Trago este tema, pois, a partir das observações de minha docência, percebi que a unificação dessas duas potências, literatura infantil e práticas corporais de movimento, poderia instigar o lúdico de forma a tornar as vivências mais prazerosas e significativas para as crianças. Importante citar que a palavra lúdico deriva do latim ludus, cujo significado é brincar. Também, nesse brincar incluem-se jogos, brincadeiras e brinquedos. Destaco que o lúdico é um ótimo aliado pedagógico, no qual a brincadeira e jogos são incentivados para o desenvolvimento infantil e aprendizagem em diversas legislações como Constituição Brasileira (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017).

Valorizando as duas potências em questão, é apresentado abaixo as contextualizações e importância destas para as vivências escolares. Logo em seguida, culmina o subtítulo sobre a teorização da ludicidade interligando de forma breve e convicta os três termos: literatura infantil, movimento e lúdico.

### **Trajétória histórica, social e educacional da Literatura Infantil**

Ao pensarmos sobre o surgimento da Literatura Infantil é necessário vincular a mesma à oralidade e ao homem. Afinal, desde que existe a raça humana ocorre a comunicação oral e a contação de histórias, como fim de transmitir ideias, acontecimentos e até mesmo a herança cultural. Assim, via-se, através da criação de histórias, uma forma de transmiti-las para as crianças.

Inicialmente, segundo Zilberman (2003), por volta do fim do século XVII, com o intuito de educar, a Literatura Infantil foi criada como forma de passar para os mais pobres valores e preceitos dos burgueses. Também, conforme Lajolo e Zilberman (2007), após a revolução industrial a criança ganhou uma maior atenção, surgindo brinquedos e livros específicos para ela. Logo, a história da literatura infantil acompanha a história da infância. Verificamos isso quando as autoras trazem: 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 (p. 16, 2007, grifo meu).

Consoante a essa fala, Zilberman (2003) destaca que antes do final do século XVII não havia literaturas para crianças, pois não existia preocupação com essa faixa etária, nem mesmo o conceito de infância. As crianças até então eram consideradas adultos em miniatura. Seguindo ainda essa linha, a autora enfatiza o período de surgimento da infância e necessidades específicas: “Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna” (ZILBERMAN, 2003, p.15).

Com a existência das escolas a literatura infantil tornou-se um meio de gerar lucro enquanto mercadoria. Para Lajolo e Zilberman (2007), com a industrialização buscou-se aperfeiçoar a tipografia e aumentar a produção de livros. Assim, surgem novos gêneros literários que se adequaram à nova situação. Arroyo (1988) destaca que a Literatura Infantil nasceu a partir do

livro escolar, funcional e didático. Essa fala vem ao encontro ao que escrevem Lajolo e Zilberman (2007) referente à via de mão dupla entre escola e literatura infantil:

Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola. Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007, p.17).

E é a partir dessa trajetória entre outros países que chegou, também, ao Brasil a literatura infantil. Sandroni (1998) reitera que houve grande diversificação na produção com a lei que solicitava a utilização de livros de autores brasileiros no ensino do até então chamado 1º grau, o qual recebe atualmente a nomenclatura de ensino fundamental. Com isso, percebe-se novamente a ligação entre a escola e literatura infantil. Saraiva (2001), também, destaca a procura por escritores com renome para produção editorial enquanto adaptações de obras estrangeiras. Além, buscou-se valorizar obras brasileiras levando-as para a linguagem da televisão.

Becker (2001) sinaliza em sua escrita que foi grande percurso até a literatura infantil no Brasil obter reconhecimento enquanto produção artística e hegemonia. A partir dos seus destaques ela cria uma retrospectiva brasileira com quatro fases sendo elas: Primeira fase (final do século XIX e início do século XX), segunda fase (período de 1920-1945), terceira fase (décadas de 50 e 60) e quarta fase (décadas de 70 e 80).

Na primeira fase, que representa até o início do século XX, Becker (2001) destaca que a tentativa inicial foi implementar obras literárias voltadas ao pensamento do Velho Mundo enquanto assuntos morais e preceitos. Porém, essa fase destaca-se pelo pensamento pedagogizante dos intelectuais que frisavam a necessidade de modernização do país. Viam essa ideia sendo difundida nas escolas visando ao patriotismo das crianças e, com isso,

influenciar o povo em sua totalidade. Becker destaca isso quando diz: “Permeável às solicitações da sociedade, a literatura infantil integrou-se aos esforços de instalação da cultura nacional, vinculada à escola e à valorização do nacionalismo” (2001, p.36). Foi nesse período, também, que ocorreram, segundo Becker (2001), traduções de obras europeias. Ela destaca que além de possuírem distanciamento linguístico da forma como os brasileiros falam, também abordava outra realidade de mundo, ficando distante do mundo das crianças brasileiras.

Já na segunda fase, período entre os anos de 1920 a 1945, com conturbado período político, conforme Becker (2001) relata, destacou-se o analfabetismo enquanto área da Educação. Segundo a autora, criou-se a Escola Nova com o objetivo de preparar uma melhor formação para os brasileiros. Nessa fase “o percurso da literatura infantil foi marcado pelo momento histórico-cultural e, especialmente, pelo ano de 1921, quando nascia oficialmente pelas mãos de Monteiro Lobato” (BECKER, 2001, p. 37). Conforme a autora relata, ocorreram mudanças nos temas abordados nas histórias e a linguagem passou a ser próxima ao dos brasileiros em tom coloquial. Também, foi nesse período que aumenta o número de obras para o público infantil, assim como maior interesse da parte das editoras por esse gênero literário.

Ainda sobre esse período, com as publicações de Monteiro Lobato, a Literatura Infantil recebeu uma intervenção das moralidades. Além, o autor contava com o público infantil escolar conforme podemos observar abaixo:

Ao contemplar a criança, portanto o projeto lobatiano na literatura infantil demarcava o âmbito de sua intervenção: as moralidades; e afirmava como objetivo maior a iniciação na vida, sendo que para a sua implementação deveria contar com a clientela cativa da escola (RUSSEF, 2001, p.274).

A penúltima fase, onde Becker (2001) discorre sobre as décadas de 1950 e 1960, foi marcada pelas chamadas décadas democráticas. Em relação à literatura infantil, a autora relata que se assumiu um posicionamento

conservador nas abordagens. Temas como agricultura, café, vida urbana, Amazônia e passado histórico fizeram partes das narrativas publicadas nesta época. Lajolo e Zilberman também discorrem sobre as literaturas infantis dessa época: “[...] traduzem a ótica da classe burguesa, enriquecida com a modernização do país, mas identificada com valores tradicionais, quais sejam, o culto à autoridade (legitimado pelo pedagogismo das histórias) e ao passado” (2007, p.120).

A quarta e última fase, décadas de 70 e 80, conforme Becker (2001) foi de transformações aceleradas. Referente à literatura infantil na década de 70 seguiu a aumentar o número de títulos e autores. Também, voltou-se a escrever com viés inovador buscando contemplar a forma de fala coloquial com gírias e dialetos. Como novidades Becker aponta que “a narrativa infantil dessas duas décadas produziu obras diversificadas, modernos contos de fadas e de ficção científica, narrativas de cunho social e policial” (2001, p. 41). Além, a autora destaca que crianças com frustrações e desajustadas tornaram-se personagens protagonistas das literaturas.

Para finalizar essa breve retomada histórica trago uma citação da própria Becker (2001) que se refere a trajetória da literatura infantil como em busca da maturidade do gênero:

Nascida em um período em que toda uma mentalidade despertava da alienação, a caminhada da literatura infantil segue um caminho rumo à maturidade do gênero dentro das propostas estéticas feitas por Monteiro Lobato no longínquo ano de 1921 (BECKER, 2001, p.41).

Abaixo, após esse breve histórico da Literatura Infantil, recebe espaço o conceito e importância da Literatura Infantil.

### **Literatura Infantil: pressupostos teóricos e práticos**

Gostaria de justificar esse subtítulo parafraseando Zilberman (2003) a qual enfatiza em suas escritas que a Literatura Infantil possui características e



linguagens que a destoam da literatura geral demonstrando que há muito a tecer referente a pressupostos teóricos e práticos deste gênero literário.

Ainda com base em Zilberman (2003), é importante citar que a Literatura Infantil no Brasil é um campo de grande proporção com enorme potencial de exploração, uma vez que ainda há muito o que se conhecer do trabalho com esse gênero. Destaco o seguinte trecho de um dos livros da autora referente à importante contribuição das histórias infantis: “A literatura infantil é um campo a ser privilegiado pela Teoria Literária, devido à rica contribuição que proporciona a qualquer indagação bem-intencionada sobre a natureza do literário” (ZILBERMAN, 2003, p. 12).

Enquanto conceitos, trago três autores que caracterizam a Literatura Infantil. Seguindo com Zilberman (2003, p.25) onde ela destaca que a Literatura Infantil “sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente”. Cademartori (2010) que descreve em sua obra que este gênero considera a idade dos leitores a fim de criar algo que venha ao encontro a competência de leitura que a faixa etária possua, vindo ao encontro ao que Zilberman (2003) discorre em suas obras quando diz que a literatura infantil enfrenta duas dificuldades. A primeira em se adaptar conforme a idade do leitor avança e suas preferências se modificam. Afinal, a literatura infantil abrange até mais ou menos os doze anos de idade perpassando por preferências distintas nessa transição etária. Já o segundo desafio é encontrar normalmente a escrita do adulto para a criança não ocorrendo a forma contrária. Ainda em relação a adaptações a autora relata “O lugar da adaptação na literatura infantil é de natureza estrutural, na medida em que atinge todos os seus aspectos e determina o tratamento do enredo, estilo, aparência do livro etc” (ZILBERMAN, 2003, p. 143).

Gregorin Filho (2012) destaca na conceituação do gênero literário que apesar dos livros infantis possuírem uma linguagem de fácil compreensão para as crianças em nada destoam de alguns temas de livros adultos enquanto valores:

O que é exatamente a literatura infantil? O que se percebe é a existência de uma literatura que pode ser chamada de infantil apenas no nível de manifestação textual, isto é, no nível do texto em que o leitor entra em contato com as personagens, tempo, espaço, entre outros elementos textuais; percebe-se também que os temas não diferem dos temas presentes em outros tipos de texto que circulam na sociedade, como a literatura para adultos e o texto jornalístico, por exemplo. Isso também parece bastante claro, pois os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas. (GREGORIN FILHO, 2012, p.11)

Seguindo este momento de definições, quando se pensa em definir um objetivo para a Literatura Infantil, Lefebvre (1975) já escrevia que “A literatura já não tem por objetivo comunicar um sentido pré-existente: ela é a exigência e a perquirição de um sentido, mas de um sentido que não se quer jamais consumado” (p. 42-43). Além, cabe destacar a literatura infantil, segundo Zilberman (2003), como difícil de definir suas principais linhas de ação pensando que a mesma pode destacar contos de fadas, situações humanas, animais antropomorfizados, histórias reais ou fantasiosas. Porém, é possível perceber que as mais frequentes são as que relatam estados existentes infantis e, também, as que se preocupam em manter os contos de fadas. A autora ainda separa em duas formas a abordagem das histórias infantis como descreve abaixo:

A abordagem da literatura infantil do ângulo de seu relacionamento com o leitor supõe uma verificação em duas etapas:

- a) da constituição de um universo ficcional, centrado na personagem;
- b) da projeção produzida pelo narrador de um papel para o destinatário. (ZILBERMAN, 2003, p. 126 e 127)

A partir das falas de Lefebvre (1975) e Zilberman (2003), podemos enfatizar que há diversas possibilidades de sentidos e meios para a literatura infantil. Um destes sentidos, sem dúvidas, é a Literatura Infantil enquanto mediadora



de afetividade e imaginação como Gregorin Filho (2012) já escreveu: é de suma importância a percepção dos livros de leitura literária como aliados no desenvolvimento da afetividade e da imaginação do aluno (p.47). Também em seu livro, Gregorin Filho (2012) apresenta inúmeras possibilidades de utilização da literatura infantil em sala de aula como dramatização, feira cultural, oficina de arte entre outros. Destaco a oficina de expressão corporal, onde o autor enfatiza a possibilidade de utilizar formas de expressão como música e capoeira.

Outros autores, também, abordam a ligação entre a Literatura Infantil e a imaginação e lúdico como Amarilha, Jardim, Magalhães e Zilberman. Para Magalhães e Zilberman (1984, p.55) “conteúdos de história, ciências naturais, geografia, frequentemente recebem arranjo ficcional e integram a literatura infantil como uma forma lúdica de receber informações”. Com isso podemos perceber a utilização das histórias infantis como aliadas aos diversos conteúdos escolares. Também, Rau (2012) destaca atenção, concentração, memória e participações prazerosas de vivências pedagógicas como habilidades que a ludicidade envolve, as quais prontamente também se encaixam na literatura infantil.

Amarilha destaca sobre os ouvintes das histórias infantis e o fator de utilizarem a imaginação para vivenciarem momentos diferentes do que vivem na vida real:

(...) o receptor da história envolve-se em eventos diferentes daqueles que está vivendo na vida real e, através desse envolvimento intelectual, emocional e imaginativo, experimenta fatos, sentimentos, reações de prazer ou frustração podendo, assim, lembrar, antecipar e conhecer algumas das inúmeras possibilidades do destino humano (AMARILHA, 2000, p.19).

Jardim (2001) também reforça o forte entrelaçamento entre a Literatura Infantil e a imaginação quando nos diz que “a função mais importante do livro infantil é despertar o interesse e o imaginário da criança” (2001, p. 78). Zilberman (2003, p.130) também discorre enquanto a fantasia em patamar privilegiado

pelas histórias infantis quando diz: “A fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil. De um lado, porque aciona o imaginário do autor; e de outro, porque é o cenário no qual o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais”. E ainda segue o raciocínio quando reafirma a fantasia nas histórias com função emancipadora:

É nessa medida que a fantasia, que orienta o emprego de personagens e recursos fantásticos no interior do texto, assume grande proeminência na literatura infantil e, não sendo meramente compensatória (e, nesse sentido, regressiva), exerce função emancipadora (ZILBERMAN, 2003, p. 202).

Dando prosseguimento ao diálogo dos autores enquanto Literatura Infantil, trago Saraiva (2001) que, com base em Silva (1987), destaca a leitura como essencial a todas as áreas do conhecimento. Assim, é responsável por influenciar o sucesso acadêmico, social e econômico das pessoas.

Pensando enquanto documento atual que dá a essência da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que há a necessidade de uma prática pedagógica com intencionalidade na Educação Infantil. E, com isso, ainda descrevem que estas devem perpassar por brincadeiras e pela aproximação com a literatura infantil (BRASIL, 2017). Encerro a escrita da Literatura Infantil com a fala de Chartier (1994) de que a “leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (p.16). E nesse engajamento do corpo, inicia-se o próximo subtítulo referente às práticas corporais de movimento.

### **Práticas corporais de movimento na Educação Infantil**

Para iniciar este subtítulo, trago autores e suas compreensões sobre o conceito do termo práticas corporais. Conforme os autores Pinto, Bassani e Vaz (2012, p. 911) o termo pode ser definido como práticas influenciadas pelo tempo e espaço onde estão inseridas:

(...) práticas corporais como aqueles dispositivos que, possuindo certa sistematicidade e recorrência histórica, tomando o corpo como território privilegiado de inserção e incisão – portanto, o tomam como objeto –, apoiando-se em um conjunto de técnicas disponíveis em um tempo, que por sua vez são organizadas segundo uma sintaxe própria, historicamente delimitada por uma tradição.

Seguindo o mesmo pensamento acima, Silva (2014) traz que as práticas corporais “ao se referir ao âmbito das práticas sociais, busca compreender e esclarecer mais adequadamente um recorte da realidade e deve ser continuamente testado no confronto com esse aspecto da realidade social” (p.13). Além, a autora ainda reitera que dentro do que abarca o conceito de práticas corporais há lutas, jogos, esportes, danças e acrobacias. Com mais detalhes, enfatiza a ludicidade como componente destas práticas:

As características das práticas corporais indicam as potencialidades de um trabalho pedagógico e terapêutico, de formação humana em tudo que permite esse termo. A fruição de uma experiência no grau de envolvimento que as práticas corporais permitem coloca em jogo o conjunto dos órgãos e sentidos humanos, retomando possibilidades sensíveis, esquecidas, inclusive no âmbito da alegria e da ludicidade, como poucas atividades o permitem. (SILVA, 2014, p.18)

Nista-Piccolo e Moreira (2012) ressaltam que há necessidade de as crianças participarem de propostas que levem em consideração a criança como um todo, ou seja, pensamento e motricidade: “É função dessa área de conhecimento denominada Educação Física, trabalhada na Educação Infantil como uma das linguagens da expressão humana, possibilitar que o pensamento das crianças possa levá-las a dançar ou saltar” (p.29).

Mattos e Neira (2005) também discorrem sobre a criança em sua totalidade e a necessidade de a escola proporcionar momentos que contemplem o todo: “O corpo privilegiado nas ‘aulas de movimento’, é o mesmo que incomoda as ‘aulas de raciocínio’. Por que não fazer uma só escola para os dois: unindo (naturalmente) o que o homem separou (culturalmente)” (p.16). Os autores ainda destacam a afetividade, cognição, e aspectos sociais como sendo parte

da educação pelo movimento se completando com a motricidade. Enquanto movimento participante ativo da vida das crianças, trago Nista-Piccolo e Moreira (2012) que referem: “O movimento participa biológico, cultural e socialmente da vida do ser humano, o que implica não poder ser relegado a um segundo plano, como acontece ainda em muitos currículos escolares” (p. 39).

Os mesmos autores ainda relatam o que se espera de aulas de Educação Física na Educação Infantil frisando atividades cognitivas, procedimentais e afetivas:

[...] aulas que proporcionam novas experiências de movimento, em que o aluno possa se integrar socialmente, desenvolver seus domínios cognitivos, motores e afetivos, com possibilidades de criar, de tomar decisões, de avaliar e de conhecer as suas potencialidades (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012, p. 33 e 34)

Mattos e Neira escrevem sob a mesma perspectiva quando expõe que “[...] os conteúdos desenvolvidos em uma aula de Educação Física devem abordar as dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais” (2005, p. 77).

Além da criança em seu desenvolvimento global, Nista-Piccolo e Moreira (2012) destacam em suas escritas que a Educação Física na Educação Infantil não deve enfatizar a competição. Mattos e Neira reforçam a mesma ideia: “Pensando em uma Educação Física para crianças pequenas acreditamos que a competitividade não precisa fazer parte dos itens a serem desenvolvidos, deixemo-la para os clubes e escolas de esportes” (2005, p. 77).

Nas obras sobre a Educação Infantil e a Educação Física a ludicidade é fator presente com grande destaque. Nista-Piccolo e Moreira (2012) relatam sobre as propostas corporais com ludicidade, assim o professor deve criar e planejar locais alegres que estimulem as crianças. Também, citam que para ser lúdica a proposta, não há necessidade de se distanciar das metas para se atingir com ela. Porém, a falta de ludicidade pode levar a criança a entender que não

é uma brincadeira, tirando o prazer e vontade de realizar as propostas. É possível percebermos isso quando dizem:

É possível unirmos as intenções tanto de oferecer às crianças propostas lúdicas como de proporcionar o aprimoramento de suas possibilidades de ação motrícia. A ludicidade deve permear as propostas, alinhando os conteúdos e até mesmo a mediação do professor (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012, p. 68)

Mattos e Neira (2005) desenvolvem seu trabalho em cima do componente lúdico onde relatam momentos de fantasia, alegria e descontração. Eles citam que:

O movimento é a forma de expressão mais utilizada por essa faixa etária, o espaço entre emoção e a ação é menor quanto mais jovem for a criança. Assim, qualquer espécie de proposta motora, desde que lúdica e significativa faz sucesso entre as crianças (MATTOS E NEIRA, 2005, p. 26).

Oliveira (2014) escreve sobre o brincar e a fantasia, através de personagens fictícios e objetos imaginários que geram oportunidade de reforçar o que já sabem, mas também de construir novos conhecimentos. Através da imaginação as crianças conseguem realizar testagens e descobrir novas possibilidades. Com o brincar na Educação Infantil “a criança aprende a assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua identidade” (OLIVEIRA, 2014, p.191).

Bezerra et al. (2014) apresentam em suas escritas as brincadeiras na Educação Infantil como tendo importante função enquanto experiências motoras e descobertas corporais:

O uso das brincadeiras da infância pelo professor de Educação Física tem papel importante no ambiente escolar, podendo dar condições adequadas às crianças, para que adquiram uma maior quantidade de experiências motoras. Assim, ao reviver brincadeiras, o professor envolve os alunos no desempenho das suas aptidões motoras, permitindo que as crianças descubram a si mesmas. (BEZERRA ET AL., 2014, p. 12)

Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2016), também, discorrem sobre o brincar e o jogo como alternativas pedagógicas que, através da ludicidade, auxiliam na aprendizagem das crianças. E, dentre os aspectos que se destacam nas publicações referentes à Educação Física na Educação Infantil, o trabalho com o jogo vinculado ao lúdico recebe grande atenção. Freire (2002) discorre sobre o jogo como elemento que perpassa por toda a vida do ser humano, sendo em alguns momentos de maior frequência e intensidade como na infância e também novamente na velhice. Com o jogo, segundo o autor, há o risco e a fantasia despertando o prazer em se jogar. Freire (2002) ainda diz: “No jogo gasta-se energia sem finalidade aparente, pois não há um compromisso a cumprir com a realidade. O jogador, entregando-se ao jogo, escapa à realidade e aos seus compromissos imediatos, rompe com o tempo cronometrado e participa do eterno” (p.28).

Nista-Piccolo e Moreira (2012) também escrevem sobre propor jogos para as crianças da Educação Infantil. Enfatizam que através das propostas com jogo é possível ofertar a aprendizagem aos alunos sem que os mesmos cansem e tenham desinteresse. Ainda destacam o jogo como atividade para ser mais humano:

O jogo é uma das atividades educativas com maior característica humana. Ele colabora na educação dos seres humanos não para que saibamos mais conhecimentos específicos como o da Matemática, do Português ou do voleibol, por exemplo. Ele nos educa para sermos mais humanos, o que, no quadro atual de nossa civilização, pode ser considerado muito (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012, p. 81)

Os autores também evidenciam o conhecimento do próprio corpo como fundamental para auxiliar na aprendizagem das crianças. Além disso, a partir dos gestos da criança é perceptível como se encontra emocionalmente, uma vez que é através de suas ações que transparece seus sentimentos. Reforçam em sua escrita “a estreita relação da dimensão motora com os aspectos cognitivos, que requerem capacidade de entender e pensar. Por



meio de soluções de tarefas motoras, a criança aprimora seu raciocínio e estimula sua criatividade” (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012, p.44).

Outro termo que aparece com frequência nos textos sobre a Educação Física Infantil é a corporeidade. Nista-Piccolo e Moreira (2012) definem a palavra como “o entendimento do corpo em sua totalidade, aquele que é dotado de motricidade, de sensibilidade, de inteligência e de transcendência. O ser criança é corporalmente tudo isto ao mesmo tempo” (p. 33). A mesma pode ser propiciada pelo jogo como dissertado anteriormente: “A corporeidade em movimento, propiciada na Educação Infantil por intermédio do jogo, traz prazer ao ato de conhecer, de conviver, de estar na presença de outros” (NISTA-PICCOLO E MOREIRA 2012, p.53).

Oportunizar práticas corporais na Educação Infantil é despertar os potenciais de habilidades das crianças, ampliando suas possibilidades de conhecer-se e conhecer o outro. Nesse pequeno resgate de aspectos relacionados às práticas corporais de movimento na Educação Infantil a fala de Nista-Piccolo e Moreira (2012) sintetizam, de forma clara e concisa, a importância da Educação Física e todos os seus termos relacionados com a ludicidade:

Educação Física, ludicidade, jogo, corporeidade, motricidade, mais do que conceitos, princípios para a construção de atitudes de autonomia, cooperação, participação e outras, constituem-se como elementos indispensáveis para a ação educativa de professores de Educação Física na fase da criança participante da Educação Infantil (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012, p.66).

Pensando em despertar prazer e vontade de participação nos momentos de práticas corporais de movimento através da ludicidade, termino esse pequeno resgate de autores e pensamentos, com o intuito de valorizar corpo e mente nesse processo.

### **Ludicidade: teorização e importância do lúdico na Educação Infantil**

Em diversos momentos nos subtítulos acima foram citados os termos lúdico, imaginação, faz de conta ou ludicidade. Mas afinal, o que seria o lúdico? Silva

(2020) destaca o termo como uma linguagem com surgimento na civilização humana podendo ter diferentes ramificações: “Acreditamos que o lúdico é uma linguagem humana construída no decorrer do processo civilizacional. Dessa forma, pode se manifestar de diferentes maneiras: oral, escrita, corporal, artística, por exemplo” (p.8). Como anteriormente já explicado na introdução deste capítulo, sua origem vem do latim ludus que significa brincar. Entretanto, muito além do brincar, a ludicidade engloba também jogo, brinquedo e brincadeira, conforme Rau (2012) relata “[...] o lúdico se manifesta por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira, termos que, conceitualmente, apresentam diferenças” (p. 47). Pensando nisso, faz-se importante destacar que a ludicidade recebe interpretações diferenciadas conforme a compreensão dos pesquisadores e professores. Silva (2020) discorre sobre os conceitos diversos: “Há várias interpretações para o tópico ludicidade, o que provoca também diversas formas de se apropriar do assunto. O entendimento do tema se dá pela construção produzida por representantes de diferentes áreas de conhecimento” (p.13).

Pensando nas versões deste termo perante os profissionais da educação, com base em Rau (2012), a ludicidade vem sendo utilizada como meio para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Silva (2020) demonstra a mesma opinião quando escreve que “a ludicidade na educação infantil deve ser pensada e planejada com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança” (p.38). Ferreira (2018) também contribui sobre o lúdico no dia a dia escolar destacando-o como uma ferramenta prazerosa no desenvolvimento dos sujeitos escolares nos aspectos cognitivo, físico e social contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. Como a autora mesmo diz “as atividades lúdicas promovem a imaginação, a integração desde a educação infantil, sendo de grande importância na transformação do sujeito” (FERREIRA, 2018, p.14).

Silva (2020) aponta a ludicidade na Educação Infantil, a partir de jogos, brinquedos e brincadeiras, como oportunidade de proporcionar vivências que

explorem habilidades e competências das crianças, frisando a coerência do uso do lúdico. Percebe-se isso quando o autor Silva (2020) descreve que é “[...] fazendo a articulação entre jogo, lúdico, brincadeira, desenvolvimento e criança, acreditamos que construir oportunidades para a fruição do lúdico na escola é uma proposta coerente para o ambiente educacional” (p. 10). Pensando ainda sobre Educação Infantil e ludicidade, trago Silva (2012) que discorre sobre imaginação e a relação corpo, movimento e jogo na infância: “Grosso modo, quando se fala de infância e lúdico, há de se reconhecer que existe relação imbricada entre corpo, movimento e jogo. Por sua vez, essa relação é mediada pela imaginação” (p. 229). O autor ainda destaca que através da ludicidade as crianças acrescentam sentidos e significados nas práticas corporais de movimento na Educação Infantil (SILVA, 2012).

Fonseca e Faria (2012) também vêm ao encontro dos autores acima ao relatar a ligação da cultura lúdica com aprendizagem:

Identificar a cultura lúdica na infância significa reconhecer a existência de um processo social de expressão e convivência na sociedade dado a partir de um universo particular simbólico. Tal universo é construído mediante a ação e reflexo da ação de brincar, a qual exige e proporciona uma aprendizagem (FONSECA E FÁRIA, 2012, p.286).

Além disso, as autoras Fonseca e Faria (2012), frisam que a cultura lúdica se materializa através do brincar. E, nesses conjuntos de regras e significados, o desenvolvimento das crianças se enriquece. Afinal, entre realidade e imaginário há favorecimento da linguagem e, também, da imaginação. Escarião (2019) relata o desenvolvimento integral da criança englobando a linguagem: “Podemos compreender que não é à toa que a discussão sobre o lúdico sempre acompanhou a história, reforçando a sua relevância no desenvolvimento pleno da criança, o que inclui a sua linguagem [...]” (p.40). A ludicidade pode proporcionar vivências mais prazerosas às crianças e, através do faz de conta, essas podem imitar ações e utilizar objetos que observam dos adultos em sua convivência. Verificamos essa afirmação na

fala de Macêdo (2014): “Na atividade lúdica, a criança transpõe o tempo e o espaço. Aqueles objetos, ou papéis, que lhe são negados por sua imaturidade física e mental deixam de sê-lo nas brincadeiras” (p. 186). Costa, Silva e Souza (2013) também destacam a ludicidade e as representações nas brincadeiras dando ênfase para o corpo brincante:

O faz de conta não é fortuito. Ao contrário, os papéis representados na brincadeira exigem dos pequenos uma composição corporal, palavras e recursos expressivos específicos. Nesse sentido, não basta que a criança enuncie o que representará. A enunciação, o corpo, os recursos expressivos (de modo geral) etc. se entrelaçam para a composição da cena lúdica. O corpo brinca. (p.81)

Destacado até aqui a ludicidade como uma atitude pedagógica, não poderia deixar de frisar a importância do professor nesse processo do lúdico interligado às necessidades das crianças. Rau (2012) discorre sobre a reflexão do planejamento lúdico que pensa sobre o quê e o porquê do que está sendo previsto nas vivências. A autora enfatiza que o profissional da educação deve sempre observar as necessidades da turma, assim como envolver diversas linguagens e instrumentos pedagógicos nas propostas. Miranda (2016) vê os professores como parceiros dos momentos de ludicidade na escola e acredita ser imprescindível sua participação como guia. Pois, como ele chama de um timoneiro, o profissional da educação pode conduzir rumo aos objetivos esperados além de auxiliar na valorização destes momentos lúdicos.

E, finalmente, trago alguns autores que destacam diferentes linguagens, literatura, corpo e o envolvimento com a ludicidade. Escarião (2019) discorre sobre a ludicidade na educação infantil e seus diversos envolvimento: “Pensar a ludicidade na escola infantil é pensar sobretudo uma educação que envolva brincadeiras, jogos ou atividades livres com brinquedos, fantoches e contação de histórias” (p.33). Em especial, pode-se observar a ligação com a literatura infantil, uma vez que a autora traz fantoches e contação de histórias. Também, as práticas corporais de movimento, através dos jogos, brincadeiras

e brinquedos. Rau (2012) também descreve o lúdico como meio para utilização de diferentes linguagens e com isso facilitador da aprendizagem das crianças de significados e conceitos na educação infantil. Ainda sobre a ludicidade como recurso pedagógico em diferentes áreas a autora discorre:

A utilização do lúdico como recurso pedagógico não deve se esgotar em momentos direcionados apenas a brincadeiras, mas o brincar, planejado ou espontâneo, pode fazer parte do currículo em diferentes áreas de conhecimento, como a tecnologia, as ciências, a matemática, as línguas, a educação física, a arte, a geografia, a história, entre outras (RAU, 2012, p.68).

Com isso, nos levando a convicção da possibilidade das potências literatura infantil e práticas corporais de movimento como momentos que podem e devem utilizar a ludicidade em suas vivências.

### **Considerações Finais**

Ao final desses subtítulos apresentados podemos enfatizar que a Literatura Infantil tem grande potencial para incentivar a afetividade e a imaginação das crianças. Além disso, faz-se uma grande mediadora de conhecimentos de forma lúdica e divertida. Nesse sentido, torna-se uma grande aliada de todas as áreas de conhecimento, inclusive das práticas corporais de movimento, uma vez que perpassa por engajamento do corpo, expressões e dramatizações.

Referente às práticas corporais de movimento, também há grande destaque para o estímulo da afetividade e da cognição, em que o jogo e o brincar surgem como formas de tornar a aprendizagem prazerosa. A ludicidade, podendo também se compor por ambientes organizados e alegres, estimula as crianças a participarem e seguirem com interesse nas vivências. Assim como as práticas corporais de movimento constam na Literatura Infantil, a qual também faz parte das práticas corporais de movimento através de brincadeiras e fantasias com personagens fictícios que podem sair de histórias e horas do conto.

A ludicidade, ainda, favorece através de momentos prazerosos o desenvolvimento integral da criança: cognitivo, físico e social. Ainda, o lúdico é uma ferramenta prazerosa, a qual permite explorar habilidades e competências através do professor que guia e incentiva. Como apontado no subtítulo anterior, a Educação Infantil tem grande ligação com a ludicidade onde podemos apontar os fatores corpo, movimento e jogo. É importante enfatizar que além de utilizar o lúdico como meio de estimular a imaginação, fantasia e prazer nas vivências escolares, as vivências seguem obedecendo à reflexão de cada professor sobre as necessidades de sua turma, incentivando as habilidades necessárias.

Esta escrita mostra que há ligação entre os temas práticas corporais de movimento e literatura infantil com a ludicidade e que ambos podem ser utilizados para potencializar momentos de alegria e descontração na Educação Infantil.

### **Referências bibliográficas**

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANDRADE FILHO, N. F.; SILVA, R.; FIGUEIREDO, Z. C. C. **O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 27, n. 2, p. 75-90, jan. 2006.

ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1988.

BECKER, C. D. **História da literatura infantil brasileira.** In: SARAIVA, Juracy Assmann. Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 238 p.

BEZERRA, A. S. et al. **O brincar na infância e o professor de educação física.** Licere, Belo Horizonte, v.17, n.1, mar/2014



BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 2ª edição. São Paulo: editora Brasiliense, 2010. 80 p.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora UNB, 1994.

COSTA, M. T. M. S.; SILVA, D. N. H.; SOUZA, F. F. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus, 2013.

ESCARIÃO, A. D. **Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil**. João Pessoa, 2019. 218 F. Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

FERREIRA, V. S. **Conceituando a ludicidade e o brincar**. In: LIMA, Caroline Costa Nunes; et al. A ludicidade e a pedagogia do brincar [recurso eletrônico]. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

FONSECA, A. C.; FARIA, E. C. G. V. **Práticas corporais infantis e currículo – Ludicidade e ação no cotidiano escolar**. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Mauricio Roberto da (organizadores). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, J.B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d' Água, 1997.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender. O resgate da cultura infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores.** Editora Melhoramentos Ltda: São Paulo - Edição Digital Junho de 2012. 87 p.

JARDIM, M. F. **Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil.** In: SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 238 p.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias.** 6ª edição. Editora Ática. 2007: 186p.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

LEFEBVRE, M-J. **Estrutura do discurso, da poesia e da narrativa.** Coimbra: Almedina, 1975.

MACÊDO, L. C. **A infância resiste à pré-escola?.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MAGALHÃES, L. C.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984. (Ensaio;82)

MARTINS FILHO, A. J. **Olhares Investigativos sobre as crianças: o brincar e a produção da cultura infantil.** Revista Momento Diálogos na Educação, Rio Grande, 19 (1): 89-104, 2010.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Infantil: construindo o movimento na escola.** 5ª Edição. São Paulo: Phorte, 2005. 140 p.

MIRANDA, S. **Oficina de ludicidade na escola** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1ª edição. São Paulo: Cortez: 2012. 192 p.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Currículo na Educação Infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica**. In: SANTOS, Marlise Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (org). Educação Infantil: os desafios estão postos. E o que estamos fazendo?. Salvador: Soffset, 2014. 296 p.

PINTO, F. M., BASSANI, J. J., VAZ, A. F. **Sentidos das práticas corporais fora da escola para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Brasileira Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 909-923, out./dez. 2012.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaber. 1ª edição, 2012.

RUSSEF, I. **A infância no Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org). História social da infância no Brasil. Cortez Editora: 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: SP, 2001.

SANDRONI, L. **De Lobato à década de 1970**. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo(org.). 30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 238 p.

SILVA, A. M. **Entre o corpo e as práticas corporais**. Rev. ARQUIVOS em MOVIMENTO, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.5-20, jan/jun 2014.

SILVA, E.T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, M. R. **Ludicidade** [recurso eletrônico]. Curitiba: Contentus, 2020. 77p.

SILVA, M. R. “**Exercícios de ser criança**” - o corpo em movimento na **Educação Infantil**. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Mauricio Roberto da (organizadores). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2a ed. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.