

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE- IEFE
EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA

FELIPE ALBERTO ALBUQUERQUE VIEIRA

BRINCANDO DE KUNG FU NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA
APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS EM UMA ABORDAGEM MICROGENÉTICA.

MACEIÓ – AL
2021

Catálogo na fonte Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

- V658b Vieira, Felipe Alberto Albuquerque.
Brincando de *Kung Fu* na educação infantil : uma análise de apropriação de conceitos numa abordagem microgenética / Felipe Alberto Albuquerque Vieira – 2021.
30 f.
- Orientador: Alexandre Magno Cândia Bulhões.
Monografia (Trabalho de conclusão de curso em educação física) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Educação Física e Esporte. Maceió, 2021.
- Bibliografia: f. 29-30.
1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Educação infantil. 3. Crianças. 4. *Kung Fu*. I. Título.

CDU: 796.855:373.2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE- IEFE
EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA

FELIPE ALBERTO ALBUQUERQUE VIEIRA

BRINCANDO DE KUNG FU NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA
APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS EM UMA ABORDAGEM MICROGENÉTICA.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial de obtenção do Grau de licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Magno Cândia Bulhões

MACEIÓ – AL

2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho. Aos meus pais e irmão, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho. Aos amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho. Ao professor Dr. Alexandre Bulhões, por ter sido meu orientador e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade, e principalmente por não ter permitido que eu desistisse, serei eternamente grato. Aos professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso. A todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as apropriações de conceitos advindos do projeto “Potencialidades e possibilidades as artes marciais na Educação Infantil: brincando com o Kung Fu”, durante seis sessões de intervenção, ao qual teve nove atores sociais como amostra. Foram utilizados um gravador de celular e um diário de campo onde o pesquisador anotava os comportamentos, fatos interessantes das intervenções e realizava as transcrições das falas em momentos posteriores. Esta pesquisa de campo, utilizou da abordagem microgenética da teoria sociocultural, para análise das falas das crianças. Foram verificadas as apropriações dos conceitos espontâneos: “Ganso”, “grilo” e “pássaro”, e dos conceitos científicos: “macaco”, “marrom”, “leão” e “tigre”, demonstrando o processo de apropriação de objetos e conhecimentos que lhe foram apresentados e revelados nos processos de percepção, representação e conceito. Assim, o processo de construção destes conceitos – quer espontâneos, quer científicos – presumem a existência da interação com os demais sujeitos e com o mundo, possibilitando que através da mediação e da assimilação das características do objeto ou do fenômeno, o indivíduo possa desenvolver-se integralmente.

Palavras chaves: Criança; educação infantil e Vygotsky.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the appropriations of concepts arising from the project “Potentialities and possibilities the martial arts in Early Childhood Education: playing with Kung Fu”, during six intervention classes, which had nine social actors as sample. A cell phone recorder and a field diary were used, where the researcher wrote down the behaviors, interesting facts of the interventions and performed the transcriptions of the speeches in later moments. This field research used the microgenetic approach of sociocultural theory, to analyze the children's speeches. The appropriations of the spontaneous concepts were verified: “Goose”, “cricket” and “bird”, and of the scientific concepts: “monkey”, “brown”, “lion” and “tiger”, demonstrating the process of appropriation of objects and knowledge that were presented and revealed in the processes of perception, representation and concept. Thus, the process of construction of these concepts - whether spontaneous or scientific - presumes the existence of interaction with other subjects and with the world, allowing that through mediation and assimilation of the characteristics of the object or phenomenon, the individual can develop fully.

Keywords: Child; Child education; Vygotsky.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. REVISÃO DE LITERATURA	9
2.1 A educação infantil	9
2.2 Conceitos espontâneos e científicos	11
2.3 A microgênese	12
2.4 Kung Fu na escola	14
3. PERCURSO	
METODOLÓGICO	16
3.1 Estrutura	17
3.2 Rotina	18
3.3 Desenvolvimento do projeto.....	18
3.4 Intervenções.....	19
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	21
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
6. REFERÊNCIAS	29

1. INTRODUÇÃO

A escola tem papel fundamental no processo de formação da criança, em conjunto com a participação ativa da família, em especial na educação infantil. Neste nível de escolaridade se espera o desenvolvimento integral da criança, sendo observadas às diferentes dimensões do desenvolvimento humano – social, afetiva, cognitiva - que ocorre em contextos impregnados de diversos significados (PALMIERI & BRANCO 2007).

Neste contexto, o kung fu se apresenta como uma arte marcial que proporciona diversos benefícios aos seus praticantes e pode ser praticada por indivíduos de todas as idades. Entretanto, especialmente na infância, esses benefícios ganham destaque, tendo em vista sua contribuição para o desenvolvimento humano, por possibilitar o aprimoramento de aspectos como motricidade, disciplina e socialização.

A teoria sócio-cultural de Vygotsky leva em consideração a existência de planos genéticos como a filogênese (história da espécie), ontogênese (desenvolvimento de um sujeito da espécie), sociogênese (estudo das interações sociais sendo as raízes das funções mentais superiores) e microgênese (formação de um processo psíquico em curto prazo), onde acontecem as variações no desenvolvimento dos sujeitos, que, uma vez juntos, caracterizam a gênese dos processos psicológicos no ser humano (OLIVEIRA, 2021).

Vygotsky (2001) ao discorrer sobre a construção de conceitos em sua teoria, classifica o processo como produto de um ato completo de pensamento, formando uma conexão entre o conceito em desenvolvimento com os conceitos já estabelecidos, criando, assim, uma rede de conceitos. Ainda de acordo com sua teoria, os conceitos são classificados como “conceitos espontâneos” – quando são frutos de experiências cotidianas – e “conceitos científicos”, quando são construídos através de situações formais.

Nesta teoria, a análise microgenética permite entender a dinâmica do desenvolvimento humano e aproxima o pesquisador dos processos de mudança, proporcionando uma observação minuciosa das particularidades de cada indivíduo, abrangendo os aspectos cognitivos, afetivo-sociais e materiais em suas interações com o meio (OLIVEIRA, 2021).

Consciente da funcionalidade do Kung Fu para o desenvolvimento humano, foi aplicado um projeto de intervenção intitulado “Potencialidades e possibilidades as artes marciais na Educação Infantil: brincando com o Kung Fu” em uma turma de Educação Infantil, tendo a

abordagem microgenética como forma de análise das interações ocorridas, observando as falas dos sujeitos da pesquisa e suas respectivas reações após as intervenções.

Nesta contextura, a pesquisa buscou analisar as apropriações de conceitos advindos do projeto, a partir da mediação de aprendizagem no decorrer das intervenções.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A infância e educação infantil

Historicamente a infância foi negligenciada enquanto fase da vida educacional e praticamente não possuía direitos próprios de acordo com suas necessidades. Reforçando tal ideia, Paschoal & Machado (2009) explicam que a educação infantil, do ponto de vista histórico, foi de responsabilidade da família durante séculos, pois era através do convívio com adultos e outras crianças que um indivíduo podia participar de tradições e aprender suas regras culturais. Paschoal & Machado (2009, p.85) afirmam que no Brasil:

verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

A partir da concepção da Constituição Federal de 1988 que em seu art. 208 traz que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;” (BRASIL, 1988) essa fase educacional foi elevada a uma posição de importância, tornando dever do estado o atendimento em creches e pré-escolas.

A infância é a fase do desenvolvimento humano onde devem ocorrer algumas das mudanças mais significativas nos aspectos cognitivos e motores e por isso deve ser tratada em amplos aspectos, sendo necessário pensá-la de acordo com as diferentes perspectivas da sociedade, desde a realidade mais desafortunada a mais abastada, pois de acordo com esses contextos a infância é tratada de forma diferente. Guimarães (2017, p.83) argumenta que “o conceito de infância não é um fenômeno estático e universal, pois se relaciona ao contexto em

que a criança está inserida, sem que com esse entendimento seja ignorado que crianças têm necessidades e características próprias.”

A resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil traz em seu texto alguns conceitos referentes a educação infantil e a criança. A respeito da educação infantil, é dito que são:

espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (DCNEI's, 2009)

E a complementa afirmando ser um dever do Estado proporcionar tal etapa da educação de forma pública, gratuita e de qualidade. A criança de acordo com o mesmo documento (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) é definida como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Em seu artigo 9º, a DCNEI traz eixos estruturantes das práticas pedagógicas, os quais são as interações e a brincadeira. Sobre o qual a BNCC afirma que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2009).

A BNCC (2017) determina que as práticas pedagógicas devem possuir uma “intencionalidade educativa” durante a educação infantil. Ou seja, o educador deve organizar e elaborar suas intervenções de modo que proporcione às crianças “conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica”.

Enquanto eixo estruturante, a brincadeira tem um papel fundamental em todas as fases da vida, porém, é na infância que ela se torna ainda mais essencial. De acordo com Rolim; Guerra e Tassigny (2008, p. 177):

A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira

deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil.

Rolim; Guerra e Tassigny (2008) concluem que as atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento.

As interações também possuem um papel relevante na educação infantil. Ao ser colocada também como eixo estruturante ela ganha destaque determinando que o professor enquanto mediador da aprendizagem deve estimular interações entre os alunos, propiciando assim um ganho de experiências. Melo (2004) esclarece o tema afirmando que:

o brincar com adultos e com crianças mais velhas propicia inúmeros ganhos que vão se construindo desde a idade mais remota, na relação privilegiada dos bebês com suas mães ou cuidadores, até os anos da pré-escola, numa época em que a influência dos pares se torna mais proeminente.

Diante de tal contexto inserido pelas diretrizes curriculares para a educação infantil e estabelecido na BNCC torna-se indispensável que tal fase educação seja valorizada e amplamente discutida, a fim de que seja possível trazer propostas acadêmicas mais assertivas, buscando estimular as potencialidades dessas crianças de acordo com as faixas etárias e suas realidades sociais. Tornando assim as escolas/creches ambientes propícios para o desenvolvimento infantil.

2.2 Conceitos espontâneos e conceitos científicos

Segundo Vygotsky (2001; 2004; 2005), os conceitos são generalizações que tem origem na palavra, que, ao ser internalizada, transforma-se em signo mediador. Tendo em vista que as funções mentais superiores são processos disseminados e os caminhos para dominá-los são os signos. Ou seja, pode-se entender os conceitos como instrumentos culturais orientadores das ações dos sujeitos em suas relações com o meio, enquanto a palavra se concebe como o signo para a evolução da construção de conceitos.

Vygotsky ainda divide os conceitos em duas categorias, classificando-os de “conceitos espontâneos” ou “conceitos científicos”. O primeiro são aqueles construídos nas relações cotidianas, fruto das experiências pessoais, não relacionados ao ensino formal, ligados ao senso comum. O segundo são aqueles construídos através da formalidade – como no ambiente escolar

– e possuem um caminho específico de desenvolvimento, caracterizados pela existência de um sistema.

Ainda segundo sua teoria, os conceitos espontâneos e científicos, apesar de possuírem origens distintas, possuem algum relacionamento, ao discorrer que, para adquirir os conceitos científicos, um certo nível de conceitos espontâneos deve ser previamente atingido.

2.3 A Microgênese

Na análise microgenética, diferentemente dos métodos de avaliação hegemônicos, o eixo da avaliação é deslocado do indivíduo para as relações interpessoais em ocorrência, visando a identificar tanto os modos de operar a realidade já formados, como as transformações nos níveis de funcionamento do sujeito.

Vygotsky (2008), em sua teoria referente ao desenvolvimento humano, esclarece que é a partir dos planos genéticos do desenvolvimento humano (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese) que ocorrem o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos. Segundo MOURA et al. (2016) esses campos genéticos são assim definidos em filogênese – estuda a evolução das espécies, analisando tanto as predições biológicas quanto os aspectos gerais do comportamento humano -, ontogênese – referente à evolução humana e suas transformações em cada etapa da vida -, sociogênese – estudo das interações sociais como a base das funções psíquicas superiores -, e microgênese – definida pela emergência da psique particular no junção dos fatores biológicos, históricos e culturais

Para MOURA et al. (2016), Vygotsky conceitua os planos genéticos, da qual a ideia é de que o mundo psíquico e o funcionamento psicológico não são inatos, mas, também, não são recebidos prontos pelo meio ambiente. Logo, sob a perspectiva do interacionismo, é pleiteada uma aproximação entre os planos genéticos, que comporão a origem dos processos psicológicos no ser humano.

Tendo tais conceitos como ponto de partida para o estudo, que possui um enfoque na microgênese enquanto forma de verificar os comportamentos de indivíduos após intervenções e em pequenos processos, MOURA et al. (2016) trata a microgênese como a observação e estudo da origem e da história de um evento particular, atém-se as minúcias, detalhes apresentados durante a investigação, a partir da formação de um processo psíquico em curto prazo.

A análise microgenética em Werner (1999) é apresentada como um recurso metodológico que avalia processos e que investiga a compreensão dos processos psíquicos

superiores, tais como: pensamento, linguagem, atenção voluntária e outros. Ainda segundo o autor, esse recurso traz como consequência metodológica a potencialidade de analisar em um pequeno espaço de tempo, de um episódio (por exemplo: de segundos ou minutos), a manifestação de uma função psíquica superior, a exemplo: a atenção voluntária – já formada ou em processo de formação.

Nesse método qualquer participante do processo de interação deverá ser considerado durante a análise, tendo em vista que qualquer intervenção gerará mudança na percepção de significados.

Esse método tem alguns critérios que devem ser levados em consideração e que auxiliam no desenvolvimento da pesquisa, são eles a transição genética abordada como ontogênese e quanto a sua duração. Essa duração precisa ser um lapso temporal curto no qual seja possível analisar as minúcias, no entanto, não há definição precisa quanto sua duração. De acordo com GÓES (2000, p.15),

essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais, daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Em Cantarin (2002, apud PACHECO, 2016, p. 587) tem-se que “essa análise evita tanto o determinismo biológico (restrito ao campo da filogenética) como o cultural (próprio da ontogênese) e propicia, assim, a total compreensão do indivíduo em suas singularidades durante a situação de mediação.” Conseguindo com isso uma análise abrangente do ponto de vista do investigador. A videogravação e transcrição das intervenções faz com que análise possa ser repleta de detalhes, torna-se assim, do ponto de vista de PACHECO (2016, p.582) “um exame orientado para o funcionamento dos discursos, para as relações intersubjetivas e condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” que teria assim um objetivo voltado a um detalhamento dos fatos em contraposição a uma descrição básica.

Werner (1999, p. 168) ressalta “que a análise microgenética, ao deslocar a avaliação do meramente individual para processos intersubjetivos em ocorrência, aproxima-se mais das condições interativas e dialógicas reais da vida, permitindo maior articulação dos dados obtidos com a história individual e o contexto sociocultural da criança.” trazendo ainda mais relevância

para o presente método pois é possível obter parâmetros qualitativos mais abrangente sobre o desenvolvimento humano.

É relevante aqui, afirmar a grandeza e complexidade da teoria sócio-cultural de Vygotsky no desenvolvimento humano e que este contexto descrito acima não tem o desejo de exprimir toda a teoria, mas de demonstrar de forma singela alguns conceitos relevantes para esta pesquisa.

2.4 Kung fu na escola

O termo kung fu, ao ser pensado apenas sob uma perspectiva da luta, reduz sua abrangência. Morcazel; Murad e Capinussú (2011 apud Morcazel 2013, p. 116) entendem que o termo Kung Fu envolve “qualquer grande conhecimento e/ou prática alcançados após muito esforço, trabalho e treino árduo e que se aperfeiçoam com o tempo de prática, incluindo-se aqui a caligrafia, pintura, escultura, e claro, arte marcial”. Vê-se a partir de tal definição que a descrição como sendo somente artes marciais a limita, tendo em vista que em sua definição incluem-se a caligrafia, o artesanato, a medicina tradicional, entre outros.

O termo “Wushu” é o que melhor exemplifica o Kung Fu como sendo arte marcial, tal expressão significa “arte da guerra”. O “Wushu” consiste em técnicas de lutas que foram por muitos anos utilizadas no extremo oriente antes do surgimento das armas de fogo como principal forma de lutar e se defender, seria esta uma arte marcial na qual se utilizam as mãos e armas brancas como espadas e lanças. (KOPPE, 2009).

Os termos “Kung Fu” e “Wushu” são termos tratados como equivalentes, principalmente no Ocidente. Porém, o termo Kung Fu ganhou mais projeção devido ao cinema, ao incluir em seus filmes acrobacias e lutas com atores chineses que quando questionados sobre como conseguiam realizar tais movimentos apenas respondiam “KUNG FU” (MOCARZEL; MURAD e CAPINASSÚ, 2013).

Devido ao desenvolvimento das sociedades e da tecnologia, as técnicas de combate foram se aprimorando, principalmente com o surgimento de armas de fogo, com isso, as técnicas de lutas corporais foram ganhando novos significados. Passaram a ser pensadas como forma de defesa pessoal, esporte, apreensão de nova cultura, como difusão de valores da cultura chinesa, lazer e também sob uma perspectiva da saúde.

O ensino do Kung Fu no Brasil, teve início em 1959, na cidade de São Paulo, eram ministradas geralmente no Centro Social Chinês, localizado no Bairro da Liberdade

(FERREIRA, 2012). Ainda que a literatura traga que as primeiras imigrações chinesas tenham iniciado em 1812, o kung fu só passou a ser praticado no Brasil com a segunda onda de imigração chinesa e a partir daí passou a ser difundido pelo país, sendo hoje um dos esportes mais praticados em terras brasileiras. Ferreira; Sonoda-Nunes e Marchi (2012, p. 142) expõem que:

Se hoje o Kung Fu se encontra estruturado e desenvolvido em nosso país, deve-se este em grande parte ao esforço pioneiro de mestres vindos da China, que superaram as barreiras linguísticas e culturais para disseminar sua arte marcial, atendendo assim, aos interesses de uma demanda ávida por conhecer mais sobre aquela até então desconhecida prática.

As lutas no contexto escolar são um recurso pedagógico ao professor de Educação Física. O homem luta desde a pré-história pela sua sobrevivência, com isso torna-se imprescindível que seja incluída a luta no contexto histórico-cultural do aluno. Além de ajudar na liberação da agressividade, a luta na infância também estimula fatores psicomotores (FERREIRA, 2006).

Ferreira (2006, p. 40) ao discorrer sobre as lutas na educação física escolar afirma que:

As lutas devem fazer parte dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de educação física, seja na educação infantil, ensino fundamental ou médio, ressaltando-se que as lutas não são somente as técnicas sistematizadas como Caratê e Judô. O braço de ferro, o cabo de guerra, as técnicas recreativas de empurrar, de puxar, de deslocar o parceiro do local, as lutas representativas como a luta do sapo (alunos agachados, um tentando derrubar o outro), a luta do saci (alunos de mãos dadas, somente com um pé no chão, tentando provocar o desequilíbrio do parceiro, forçando o colega a tocar com o pé que estava elevado no chão), são apenas alguns exemplos de como se trabalhar as lutas de forma estimulante e desafiadora na aula de educação física.

O Kung Fu permite ao professor estimular diferentes conhecimentos dentro de um mesmo tema, apresentando uma realidade distante do nosso meio e que possa incentivar o interesse para um novo horizonte de conhecimento, fugindo assim da rotina que as aulas de Educação Física se encontram. (PAIM; GRAÇA, 2016)

Além de tais conhecimentos agregados através do Kung Fu há de se ressaltar que tal prática traz diversos benefícios de caráter motor, cognitivo e afetivo-social. Para Paim e Graça (2016, p. 05):

No que diz respeito ao motor; a lateralidade, o controle do tônus muscular, o equilíbrio, a coordenação global, sem deixar de citar o aprimoramento do tempo, espaço e a noção do corpo. Ao que

cabe aos aspectos cognitivos, as lutas trazem benefícios ao raciocínio, a formulação de estratégias e atenção. E aos aspectos afetivos e sociais, é notório em determinadas situações, uma mudança no posicionamento social quanto a socialização, perseverança, respeito e determinação.

Assim, buscou-se neste estudo, a partir do filme Kung Fu Panda, trazer esta luta para o mundo infantil, para o mundo dos jogos e brincadeiras da criança pequena.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Como metodologia de pesquisa utilizamos no presente estudo a abordagem qualitativa, que de acordo Neves (1996, p. 1) compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever um sistema complexo de significados. Tal pesquisa ocorreu numa Escola pública de Educação Infantil, no município de Pilar/AL. O procedimento de coleta de dados se deu através da observação sobre a qual Lopes; Gonçalves (2018, p.50) afirmam que:

É mediante o ato intelectual de se observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados, tornando-se assim, uma técnica científica de coleta de dados a partir do momento em que passa pela sistematização, planejamento e controle da subjetividade.

As aulas foram gravadas em áudio com aparelho celular, durante a aplicação do referido projeto, de anotação e de posterior transcrição destas anotações e das falas no diário de campo. Para identificação das apropriações de conceitos, foram seguidos os critérios propostos por Saravy e Schroeder (2009, p.107):

- a) A observação da evolução das regulações interativas que se estabelecem entre as crianças e a professora com a atenção aos aspectos relativos à afetividade e à linguagem;
- b) A observação de como os processos de realização das tarefas evoluem;
- c) A observação de como ambos os aspectos se coordenam e se condicionam mutuamente;
- d) A emergência dos conceitos e seus significados.

Góes (2000, p. 14) cita que Wertsch (1985), “define a análise microgenética como aquela que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo.” Sendo

assim, é necessário que todo o processo seja avaliado até o final e analisado de forma minuciosa, atentando-se ao contexto no qual ocorre a pesquisa.

A partir de tais pressupostos, que serviram de base para a análise do desenvolvimento histórico do processo de ensino e por se tratar de uma pesquisa histórico-cultural e semiótica dos processos, o pesquisador deve ater-se a “como os fatos acontecem” e não sobre “o que acontece”.

Para concretização da pesquisa, foram realizadas 6 intervenções com uma turma de 1º período de Educação Infantil de uma escola pública da cidade de Pilar-AL, com idades entre quatro e seis anos. As atividades foram realizadas de modo que abrangessem aos campos de experiências que estabelecidos na BNCC (2009), com o propósito de analisar a apropriação de conceitos resultantes do projeto “Potencialidades e possibilidades das artes marciais na Educação Infantil: Brincando com o Kung Fu.”, ressalta-se também que esta pesquisa foi um dos produtos oriundos do referido projeto. Vale informar que os procedimentos de ética em pesquisa foram respeitados.

Durante as intervenções foram utilizados notebook e projetor, que apresentaram o filme, equipamentos levados pelo responsável pela intervenção. Outros materiais foram utilizados, porém serão apresentados no decorrer das descrições das intervenções.

Para que fossem preservadas as identidades das crianças, elas serão descritas da maneira a seguir:

Participantes:	Sexo:	Idade:
S1 (sujeito 1)	FEMININO	5 ANOS E 3 MESES
S2(sujeito 2)	FEMININO	6 ANOS E 2 MESES
S3 (sujeito 3)	FEMININO	5 ANOS E 7 MESES
S4 (sujeito 4)	FEMININO	4 ANOS E 7 MESES
S5 (sujeito 5)	MASCULINO	5 ANOS E 9 MESES
S6 (sujeito 6)	MASCULINO	5 ANOS E 4 MESES
S7 (sujeito 7)	MASCULINO	5 ANOS E 11 MESES
S8 (sujeito 8)	MASCULINO	5 ANOS
S9 (sujeito 9)	MASCULINO	4 ANOS E 5 MESES

MEDIADORES
Professor da turma – (M1)
Mediador da aprendizagem – (M2)

3.1 ESTRUTURA

A escola conta com salas climatizadas, quadro branco, aparelhos projetores, espaços para brinquedos, mural para atividades de pintura e desenho e os materiais didáticos. Conta com uma estrutura adequada para a fase educacional a que se propõe, com salas amplas, espaço de recreação, um playground que possui escorregador e casinha. A distribuição do espaço físico foi concebida pensando na Educação Infantil.

3.2 ROTINA

O horário de chegada das crianças a escola é a partir das 7h20 e seguem para a sala onde encontram o professor. A aula inicia as 7h30 com uma canção, questionamentos sobre o clima e daí iniciasse o conteúdo programado para o dia. Às 8 horas da manhã ocorre a primeira refeição que leva em média 20 minutos para ser realizada.

Após o retorno a sala o professor segue com suas atividades programadas para o dia e as 10h as crianças voltam ao pátio para uma segunda refeição. Após a refeição as crianças ficam livres no pátio para brincar e voltam a sala de aula somente as 10h40.

Ao voltarem para a sala o professor dá continuidade nas atividades e as 11h20 os pais começam a ir buscar as crianças.

3.3 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Antes de iniciarmos as intervenções foram realizados três encontros com o propósito de habituar (acolhimento) as crianças a presença de mais uma pessoa, adquirindo assim confiança para a realização das atividades. Tal período foi utilizado também para entender a realidade da escola, suas estruturas, analisar e registrar observações sobre a turma.

Ao final do período de acolhimento foram iniciadas as intervenções. As intervenções foram realizadas em seis dias e tiveram uma duração média programada de 50, realizadas em sala de aula.

As atividades do projeto seguiram um cronograma planejado com tema, campos de experiência e com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento bem estabelecidos e que serão descritos na tabela a seguir:

Sessão	Tema	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (ações)	Campos de Experiência
01	Introdução ao Kung Fu	Brincar; Explorar; Conviver	Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, formas e cores
02	Bases	Brincar; Explorar; Conviver.	Corpo, gestos e movimentos
03	Chutes	Brincar; Explorar; Conviver	Corpo, gestos e movimentos
04	Socos	Brincar; Explorar; Conviver	Corpo, gestos e movimentos
05	Animais	Brincar; Explorar; Conviver	Corpo, gestos e movimentos
06	Culminância	Brincar; Explorar; Conviver	Corpo, gestos e movimentos

3.4 INTERVENÇÕES

1º Dia

Com a intenção de criar alguns conceitos iniciais relativos ao Kung Fu e para que as crianças passem a mapear seus conhecimentos já existentes sobre a modalidade foi apresentado o filme Kung Fu Panda.

Ao final da exibição do filme foram entregues às crianças desenhos impressos para colorir dos personagens do filme.

2º Dia

Nesta aula foram introduzidos os primeiros movimentos e gestos da arte marcial. Algumas brincadeiras, como “morto-vivo” e “dono-da-rua” foram utilizadas durante a intervenção criando um ambiente que possibilitasse uma maior participação e a partir de variações construídas pelas crianças elas foram experimentando os movimentos do Kung Fu e desenvolvendo seus significados.

Com a brincadeira “morto-vivo” foi possível apresentar uma postura do Kung Fu conhecida como “cavalo”, utilizando-se do agachamento para tal, no entanto ao invés de agachar totalmente as crianças deveriam executar um movimento posteriormente apresentado. Na brincadeira “dono-da-rua”, foi desenvolvida uma corrida em uma perna só, a partir da qual foi possível apresentar a postura da garça, na qual o praticante fica em pé apenas com uma perna.

3º Dia

Neste terceiro momento, as crianças tiveram contato com os primeiros golpes da modalidade. Foram apresentados alguns chutes do kung fu. E pedido que as crianças se afastassem umas das outras para repetir o movimento. Após essa atividade de repetição dos movimentos as crianças foram instigadas a criarem seus próprios chutes, os quais foram posteriormente executados com auxílio do professor utilizando-se de um aparador.

4º Dia

No quarto dia de intervenção foi introduzido o soco, enquanto movimento da modalidade. Nesse momento foi solicitado pelo facilitador que as crianças demonstrassem os socos vistos no filme anteriormente apresentado.

Em seguida foi demonstrado pelo professor a forma ideal de realizar o soco e pedido que as crianças realizassem o movimento o mais próximo do demonstrado possível. Então, após esta atividade foi sugerido as crianças que criassem os próprios movimentos a partir do viram até o momento.

A aula encerrou-se numa brincadeira na qual eles colocaram em práticas os movimentos aprendidos na aula socando um aparador segurado pelo professor.

5º Dia

Durante o quinto dia de intervenção foram apresentadas mais algumas posturas dos principais animais da modalidade, as bases paradas e também ataques. Após um tempo

transcorrido no qual as crianças foram realizando os movimentos, o facilitador iniciou uma atividade na qual cada aluno dizia o nome de um animal e em seguida todos faziam a postura do animal citado.

Após a atividade foi solicitado que as crianças fossem criando posturas de animais que não foram citados na atividade anterior.

6º Dia

O encerramento se deu com a confecção de faixas pretas, as quais foram confeccionadas pelas próprias crianças em tecido TNT levado pelo professor. Após a confecção as faixas foram amarradas nas cinturas das crianças.

Os planos de aula foram desenvolvidos levando em conta os eixos integradores da Educação Infantil – interação e brincadeiras – os campos de experiências e os direitos das crianças. A criança foi tratada a partir de uma perspectiva sócio-histórica e a parte filosófica da modalidade não teve papel central nas intervenções, tendo sido abordada transversalmente.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Inicialmente é relevante discorrer, neste momento, que nossa interpretação não é única, tendo em vista que possuímos também um quadro referencial. Lessard-Herbert, Goyette e Boutin (1994) descrevem que um dos intuitos de relatórios de investigação qualitativa é fazer com que o leitor também analise e reflita sobre a pesquisa.

A partir das atividades desenvolvidas e da observação das interações e das falas dos atores sociais envolvidos neste estudo, foram selecionadas algumas falas que, à vista do pesquisador apresentam características presentes na teoria sócio-histórica desenvolvida por Vygotsk (2001).

Ressalta-se aqui, que a análise realizada parte de uma abordagem microgenética da teoria sócio-histórica e, portanto, também considera as experiências e conhecimentos do observador. As cenas aqui destacadas demonstrarão a apropriação de conceitos a partir das intervenções do mediador de aprendizagem,

Durante a realização da primeira intervenção, observou-se o seguinte diálogo:

Aparecem, no filme, bonecos dos próprios animais do desenho.

S6 – Olha, o brinquedo deles!

Aparece novamente o personagem de um ganso.

S7 – Olha, aquele ganso!

S5 – Esse ainda não sabe lutar não

S6 – Quem não sabe?

S5 – O panda.

Nesta cena é possível observar a demonstração de um conceito espontâneo quando a criança expõe: “olha, aquele ganso!” se referindo ao animal apresentado na ocasião. Esta fala carrega o conceito espontâneo que esta criança desenvolveu – muito provavelmente em vivências proporcionadas pela família e os grupos sociais a que tem acesso – de forma espontânea e inconsciente e por meio do qual designou um animal parecido – a garça.

Vygotsky (2001) se refere aos conceitos espontâneos como aqueles apropriados naturalmente e de forma involuntária, dado que este conhecimento é adquirido culturalmente, onde não encontramos sistematizações do contexto educacional. Desta forma, ao ouvir e questionar as crianças, o pesquisador busca trazer os conhecimentos formulados fora da escola e integrar estes contextos.

Em outro momento, enquanto pintam as figuras foi observado o seguinte debate entre as crianças:

S7 – Eu vou pintar de uma cor só.

S10 – O macaco não é da mesma cor.

S6 – É não. O rabo é amarelo.

S5 – O macaco é essa cor! (azul)

S10 – Eu sei que o macaco é marrom

Uma das observações necessárias para iniciar a discussão deste diálogo, é a de que se pode constatar que as crianças são capazes de categorizar as cores, bem como as quantidades e, a partir disto pode-se inferir que foram desenvolvidas atividades englobando os direitos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular, promovendo o desenvolvimento das crianças nestes aspectos.

Além disto, é possível enxergar aqui a categorização presente na etapa da representação, em que SCHROEDER (2007) afirma que as crianças são capazes de ressaltar características a partir da utilização da conduta, também é possível observar a interação entre as crianças acerca da cor do macaco, salientando a necessidade de proporcionar estes momentos em que os alunos

trocam informações acerca do objeto estudado e onde o professor deve intervir para orientar nos aspectos que julgue necessário (SARAVY, SCROEDER, 2010).

Desse modo, através da observação dos conceitos acerca de “macaco” e “marrom”, nota-se o processo de apropriação científica destes termos, dado que as crianças empregam estas palavras de forma consciente em uma situação real denotando um elevado nível do desenvolvimento desses conceitos, visto que, para Vygotsky (2001), a formulação dos conceitos científicos pressupõe alterações nos níveis de conceituação espontânea, já que estes processos não acontecem de maneira separada, mas de forma constante e interrelacionada,

Para além disso, em uma atividade de pintura, ocorreu um diálogo interessante:

(...)

S7 – Ô tio, a cobra *nera* verde, *nera*?

I – Eu nem lembro. Mas podia pintar de qualquer cor.

S7 – Era sim, eu me lembro.

S6 – As cobras têm todas cores.

I – Você gosta mais de qual, S7?

S7 – Eu queria ser o macaco!

S6 – Eu queria ser os dois (macaco e tigresa).

S7 – Eita, ele quer ser mulher! Hahaha!

I – Mas tigre pode ser homem também.

S5 – *Trigue* é mulher!

I – Tigresa é mulher. Tigre é homem.

S7 – Então eu sou o tigre!

S6 – Ele é o tigre homem.

S7 – Eu não queria ser o grilo.

I – Não é grilo, é louva-deus.

S7 – Eu sei que não é grilo. Porque grilo não tem sapato, e ele (do desenho), tem.

S6 – E porque ele fala.

Neste diálogo entre as crianças e o mediador de aprendizagem, pode-se destacar a fala de S7 “(...) porque grilo não tem sapato” e S6 “e porque fala”, a partir disto é possível observar que as crianças demonstram de forma clara o conceito espontâneo quando assemelha o “grilo” ao animal exibido – o louva deus –, quando apontam as divergências entre estes – o grilo não usa sapatos, bem como não fala e, portanto, não poderia ser um louva deus.

Neste contexto, pode-se inferir a presença de uma generalização, que segundo Schroeder (2007, p. 303) “se caracteriza na identificação consciente de características comuns(invariantes) entre objetos ou fenômenos”, provocando uma ampliação em seu significado, dado que quando a criança aprende uma palavra relacionada a um significado, será desencadeado um processo de generalização, que culminará com a formulação dos conceitos verdadeiros (2001).

Para além disto, segundo MORAES (2008) a escola é o local mais adequado para o desenvolvimento dos conceitos científicos, já que pode correlacionar os conhecimentos adquiridos nas relações e nas vivências promovidas no contexto social do indivíduo com as atividades educacionais.

Em outro momento, durante uma brincadeira, após perguntar sobre os personagens do filme desenrolou-se este diálogo:

(...)

S7 – Um pássaro...

I – Um pássaro. Qual é o nome do pássaro?

S7 – Sei não.

S2 – Garça!

S3 – O gafanhoto!

S6 – Não é gafanhoto, é grilo.

S2 – O grilo que é louva-deus o nome.

S9 – O leão!

I – Leão não...

S7 – A tigresa!

I – Isso, muito bem.

S7 – É tigresa. Porque leão tem juba e tigre tem não.

Esta cena retrata de maneira muito particular uma das falas de Vygotsky (2001, p. 55) em sua produção “pensamento e linguagem”, quando afirma que “os conceitos agrupam os objetos em função de um atributo”, pelo fato de que a criança distingue os animais “leão” e “tigre” devido a um de seus elementos – a juba – demonstrando, dentro do processo de desenvolvimento dos conceitos, a etapa de representação em que a criança assimila as características próprias do objeto e descarta as características comuns.

Pode-se também destacar na fala de S7 o conceito espontâneo de “pássaro” e o agrupamento que a criança realiza ao se referir a garça como um pássaro, demonstrado seu contato com esta palavra e, mais uma vez a necessidade de valorizar as experiências e os conhecimentos que a criança traz para a sala de aula, cabendo ao professor observar e utilizar-se destas informações para estruturar suas atividades pedagógicas, observando uma das hipóteses de Vygotsky que consiste na fala de que a aprendizagem é essencial para que se constitua o processo de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1992).

Ademais, esta fala demonstra a generalização do conceito constituído pela criança, e que para Pimentel (2008, p 129) “é essencial na construção de sínteses, decorrentes do distanciamento da experiência concreta e percepção imediata, partindo do conhecimento tácito para superá-lo”, ou seja, o conhecimento adquirido em um outro contexto pode ser empregado em novas situações de aprendizagem.

Em outro momento, enquanto realizava-se a quarta intervenção, durante uma brincadeira, após mostrar a postura “cavalo” do kung fu:

I – Olha, quando eu falo “morto”, vocês ficam nessa posição (faço a posição para eles verem). Parece que eu estou andando de quê?

S6 – Assim com a perna aberta?

I – Qual é o bicho que eu ando nele assim?

S6 – De moto!

I – Eu ando de moto, assim?

S3 – Não.

I – Eu ando de carro, assim?

S7 – Não.

I – Qual é o meio de transporte que eu tenho que subir desse jeito? Boto uma perna, e depois a outra.

S1 – Cavalo!

I – Isso. Então o nome dessa postura vai ser ‘cavalo’. Qual é a postura da garça?

S3 – A garça!

I – Sim, mas como é que eu a faço?

S1 – Assim, ó! (fica num pé só, levanta as duas mãos e faz a postura ensinada anteriormente).

I – Isso. Essa é a postura da garça no Kung fu.

É possível notar nesta cena, o desenvolvimento da imitação, que segundo Vygotsky (2001, p. 88) pode ser caracterizada como uma atividade mecânica em que qualquer pessoa pode imitar quase tudo o que quiser, desde que lhe seja demonstrado como fazer, isto é, o processo de imitação não se dá sem que haja uma mediação ou vivência anterior. Para Scherer (2013) a mediação permite que a criança alcance níveis estupendos e permite que o professor analise seu nível de desenvolvimento.

De acordo com RIBEIRO, SILVA, CANEIRO (2021), a imitação possibilita a apropriação dos conceitos abordados na situação proposta, permitindo que o ser humano se desenvolva por meio das interações e da linguagem, dado que o desenvolvimento não acontece sem que seja promovido.

Kishimoto (2010), descreve que imitação além de fomentar a cultura da infância e aprimorar as capacidades físicas, sociais, motoras, cognitivas, permite que a criança desenvolva sua autonomia.

Assim, é possível notar a necessidade de planejamentos centrados nos documentos oficiais que estabelecem as atividades lúdicas, brincadeiras e interações como pontos-chave para o desenvolvimento dos sujeitos incluídos na etapa da educação infantil.

Para mais, na realização das atividades de culminância, foi observado o seguinte diálogo:

S7 – Ah, S6, tu nem me pega, porque agora eu fiquei mais rápido (após ter colocado a faixa).

S6 – Mas quando eu colocar a minha eu vou ficar mais rápido também!

S5 – E eu vou ficar mais forte!

Quando todos finalmente estavam com as faixas, os deixei brincando livremente, pois estavam utilizando bastante a imaginação nas brincadeiras com as faixas:

S3 – Ah, agora eu posso voar. Vamos voar para outra cidade, S2!

S4 – S6, cuidado, sua faixa está caindo! Vai perder seu poder!

S7 – Eu vou tomar a faixa dele para ele ficar mais fraco e eu derrotá-lo.

Esta cena demonstra a necessidade das práticas lúdicas na educação infantil, com vistas a abranger as temáticas expressas nos documentos oficiais BNCC (2017) e DCNEI. A promoção de atividades que exploram a criatividade e a imaginação das crianças, facilitando o

aprimoramento de seus conhecimentos e permitindo que as crianças descubram novas formas de se relacionar com o mundo a sua volta (ROLIM, GUERRA, TASSIGNY, 2008).

Além disso, quando uma criança imita um gesto está representando a realidade apoiado em sua imaginação (PIMENTEL, 2008), desenvolvendo-se cognitivamente ao mesmo tempo em que cria, se apropria e ressignifica aquilo que está a sua volta. Para Vygotsky (2001) para que seja possível imitar alguma situação, a criança precisa ser capaz de coordenar as formas de partir do conhecido para aquilo que lhe é desconhecido, ampliando – com apoio dos adultos – seu nível de desenvolvimento.

Para Pimentel (2008, p. 118) “fundamentar a educação infantil na ludicidade significa um saber-fazer reflexivo”, isto é, as atividades que envolvem a imaginação, brincadeiras e a criatividade possibilitam o aperfeiçoamento dos processos cognitivos, bem como permitem que as crianças desenvolvam novas formas de observar e interagir no mundo a sua volta e, como resultado disto, estabelecendo novas generalizações, e por sua vez, novos conceitos.

Assim, nota-se a essencialidade da etapa da educação básica para formação do indivíduo, sobretudo de um planejamento em que os conceitos espontâneos obtidos através das vivências sociais da criança estejam presentes nas atividades pedagógicas, sempre buscando utilizá-los de forma consciente para que seja possível, por meio da orientação adequada, a construção de conceitos científicos.

Ressalta-se, que os conceitos aqui expostos foram os mais evidentes ao olhar do pesquisador e que respondem ao objetivo da pesquisa. No entanto, outros conceitos podem até ser observados, mas não foram explorados nesta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção de conceitos – quer espontâneos, quer científicos – presumem a existência da interação com os demais sujeitos e com o mundo, possibilitando que através da mediação e da assimilação das características do objeto ou do fenômeno, o indivíduo possa desenvolver-se integralmente.

Ademais, a apropriação de conceito espontâneo se dá nas relações da criança nos seus meios socioculturais, sem sistematização, de forma inconsciente, cria-se uma generalização, enquanto o conceito científico se dá por meio da intenção educativa, da sistematização, da formalização, do uso do concreto, de forma voluntária, sendo verificado uma evolução, entretanto, o caminho da construção de conceito pode ser do espontâneo para o científico ou no sentido oposto, dando suporte para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, as condutas das crianças, observadas na concretização das falas e dos gestos, demonstram os processos microgenéticos de apropriação de conceitos advindos das intervenções do projeto, onde estas em suas interações com as outras crianças, com o mediador de aprendizagem e com ambiente transpareceram a apropriação dos conceitos espontâneos: “Ganso”, “grilo” e “pássaro”, e dos conceitos científicos: “macaco”, “marrom”, “leão” e “tigre”, demonstrando o processo de apropriação de objetos e conhecimentos que lhe foram apresentados e revelados nos processos de percepção, representação e conceito.

Cabe reforçar, a relevância da interação para a criança pequena, no desenvolvimento de processos educativos focados na mediação para construção de conceitos, significados e ressignificações, com um olhar sobre o objeto e sobre a sua ação neste, como realizado no projeto temático e que demonstra a necessidade de uma frequente atenção no que diz respeito as questões da educação infantil.

6. REFERÊNCIAS

- DA SILVA MOCARZEL, Rafael Carvalho; MURAD, Mauricio; CAPINUSSÚ, José Maurício. **O Kung-Fu Wushu e os Jogos Olímpicos: história e possibilidades de inserção.** Corpus et Scientia, v. 9, n. 1, p. 115-125, 2013.
- DE OLIVEIRA LEMOS, Michael; DE OLIVEIRA PRADO, Heloisa. As semelhanças, diferenças e contribuições de Piaget e Vygotsky para formação docente. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 38740-38748, 2021.
- DE QUEIROZ E MELO, Maria de Fatima Aranha. **A perspectiva sociocultural e as interações lúdicas nos primeiros anos da infância: revendo contribuições.** Journal of Human Growth and Development, v. 14, n. 2, 2004.
- FERREIRA, Fernando Dandoro Castilho. **A inserção do kung fu no Brasil na perspectiva dos mestres pioneiros.** 2012.
- FERREIRA, Fernando DC; SONODA-NUNES, Ricardo João e MARCHI JÚNIOR, Wanderley. **O TIGRE E O DRAGÃO: O PAPEL DA IMIGRAÇÃO CHINESA NA DISSEMINAÇÃO DO KUNG FU NO BRASIL.** Editorial Universidad de Concepción, p. 137, 2012.
- FERREIRA, Heraldo Simões. **As lutas na educação física escolar.** Revista de Educação Física/Journal of Physical Education, v. 75, n. 135, 2006.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.** Cadernos Cedes, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.
- GUIMARÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação.** Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1-2, p. 18-36, 2010.
- MOURA¹, Elaine Andrade et al. **Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de vigotski.** Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU, v. 9, n 1, edição 16, p. 106 - 114, Junho de 2016.
- NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

PACHECO, Mirian Cazarotti. **Contribuições da análise microgenética às pesquisas em neurolinguística**. Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978), v. 45, n. 2, p. 582-594, 2016.

PAIM, Jean Rocha; GRAÇA, Romulo Luiz da. **As lutas na educação física escolar: o kung fu como possibilidade pedagógica**. 2016.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Angela Uchoa. **Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural**. Psicologia escolar e educacional, v. 11, n. 2, p. 365-378, 2007.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista Histedbr on-line, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009

PIMENTEL, Alessandra. **A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural**1. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psic. da Ed., São Paulo, 26, 1º sem. de 2008, p. 109-133.

PIMENTEL, Alessandra. **A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural**. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 26, 2008.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Revista Humanidades, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Revista Humanidades, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.

SARAVY, Carla Regina Maschio; SCHROEDER, Edson. **A dinâmica das interlocuções e a emergência dos significados segundo Vygotsky: análise de um processo de ensino na educação infantil**. Ciências & Cognição 2010; Vol 15 (1): 100-123.

SIMÕES, Ângela Sofia Lopes; SAPETA, Ana Paula Gonçalves Antunes. **Entrevista e Observação. Instrumentos Científicos em Investigação Qualitativa**. Investigación Cualitativa, v. 3, n. 1, p. 43-57, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERNER, Jairo. **Análise microgenética: contribuição dos trabalhos de Vygotsky para o diagnóstico em Psiquiatria Infantil**. International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine, v. 11, p. 157-172, 1999.