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

LAÍLA DE SOUSA MELO

ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DE CONCEITOS ADVINDOS DA APLICAÇÃO
DO PROJETO “A CULTURA INDÍGENA E SUAS BRINCADEIRAS” NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

MACEIÓ - AL
2021

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

LAÍLA DE SOUSA MELO

ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DE CONCEITOS ADVINDOS DA APLICAÇÃO
DO PROJETO “A CULTURA INDÍGENA E SUAS BRINCADEIRAS” NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Educação Física Licenciatura, Instituto de Educação Física e Esporte da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof.^o Dr. Alexandre Magno
Câncio Bulhões

Coorientadora: Professora Dr.^a Aline da Silva
Ferreira Aderne

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

M528a Melo, Laíla de Sousa.
 Análise das manifestações de conceitos advindos da aplicação do projeto
 “A Cultura Indígena e Suas Brincadeiras” na educação infantil / Laíla de Sousa
 Melo – 2021.
 43 f.

Orientador: Alexandre Magno Câncio Bulhões.
Coorientadora: Aline da Silva Ferreira Aderne.
Monografia (Trabalho de conclusão de curso em educação física) –
Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Educação Física e Esporte.
Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 40-43.

1. Educação infantil. 2. Análise microgenética. 3. Cultura indígena. I.
Título.

CDU: 373.2(=87)

DEDICATÓRIA

Aos meus avós, João e Maria, que sonharam com este momento e serão meus
eternos guias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e por todas as experiências de aprendizado, possibilitando a chegada até aqui.

Agradeço também à minha família, especialmente à minha mãe e meus avós maternos que sempre me incentivaram nos estudos e me deram todo o suporte necessário em toda essa caminhada.

Aos meus amigos e amigas, por todo o apoio e conselhos que me incentivaram a não desistir nos momentos difíceis.

Aos professores que compõem o curso de Educação Física Licenciatura da UFAL, e aos demais profissionais que colaboraram direta ou indiretamente para a minha formação.

Ao Professor Dr. Alexandre Magno Câncio Bulhões, pela disponibilidade nas orientações, contribuindo com o seu conhecimento, pelo apoio e paciência ao longo dessa construção.

À coorientadora, Professora Dra. Aline da Silva Ferreira Aderne, por todo o suporte e direcionamento durante e após a pesquisa, foi uma experiência inesquecível.

À Professora Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, por todas as contribuições com a sua sabedoria acerca de Vygotsky.

E à Professora Ms. Idnelma Lima da Rocha, por acolher o projeto e disponibilizar o espaço para a realização do mesmo, e aceitar participar da banca.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as manifestações de conceitos advindos da aplicação do projeto “A cultura indígena e suas brincadeiras” numa turma do 1º (primeiro) período da educação infantil, de uma escola pública localizada no município de Maceió-AL, composta por 14 (catorze) crianças com idade entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Para a produção dos resultados foram utilizados os recursos de gravação e um diário de campo, posteriormente a transcrição de diálogos entre as crianças e as entre crianças e os mediadores, onde elas expressavam suas ideias, questionamentos, percepções, vivências e sentimentos, acolhendo o máximo de manifestações, afim de realizar uma análise de forma minuciosa. Desta forma, foi escolhida a abordagem microgenética como método de investigação, com o intuito de estudar a subjetividade dos atores sociais, a partir de elementos da psicologia sócio-histórica desenvolvida por Lev Vygotsky, reconhecendo a manifestação de conceitos espontâneos e formação dos conceitos formais, observando os mecanismos que geram a mudança de um estado para o outro, que compõe a aprendizagem conceitual durante as ações. No decorrer dos processos interativos, foram evidenciados os conceitos de: “castigo”, “copo”, “vitamina”, “internet”, “chuva”, “flecha”, “peteca” e “basquete”. A partir disso, pôde-se perceber que o papel da mediação no desenvolvimento dos conceitos é algo fundamental para a consolidação dos mesmos, bem como a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, possibilitando o aprendizado através de suas ações no mundo. Assim, entendemos a relevância de trabalhar com a cultura indígena para além do “Dia do Índio”, que pode ser implementada no âmbito da Educação Física na tarefa de promover, além de experiências motoras, o fortalecimento do cultivo a herança cultural, consciência sobre si mesmo e o outro, vivências sobre diversas brincadeiras de origem indígena que ainda permeiam os dias atuais, construindo conceitos formais, tornando-os espontâneos ao longo do tempo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Análise microgenética; Cultura Indígena.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the manifestations of concepts arising from the application of the project "Indigenous culture and its games" in a class of the 1st (first) period of early childhood education, of a public school located in the municipality of Maceió-AL, composed of 14 (fourteen) children aged between 4 (four) and 5 (five) years. For the production of the results, the recording resources and a field diary were used, later the transcription of dialogues between the children and those between children and mediators, where they expressed their ideas, questions, perceptions, experiences and feelings, welcoming the maximum of manifestations, in order to perform a thorough analysis. Thus, the microgenetic approach was chosen as a method of investigation, in order to study the subjectivity of social actors, from elements of socio-historical psychology developed by Lev Vygotsky, recognizing the manifestation of spontaneous concepts and formation of formal concepts, observing the mechanisms that generate the change from one state to another, that makes up conceptual learning during actions. In the course of the interactive processes, the concepts of: "punishment", "cup", "vitamin", "internet", "rain", "arrow", "shuttlecock" and "basketball" were evidenced. From this, it was possible to perceive that the role of mediation in the development of concepts is something fundamental for their consolidation, as well as the importance of interactions and games as structuring axes of pedagogical practices, enabling learning through their actions in the world. Thus, we understand the relevance of working with indigenous culture beyond the "Indian Day", which can be implemented in the context of Physical Education in the task of promoting, in addition to motor experiences, the strengthening of cultivation the cultural heritage, awareness about oneself and the other, experiences about various games of indigenous origin that still permeate the present day, building formal concepts, making them spontaneous over time.

Keywords: Early Childhood Education; Microgenetic analysis; Indigenous Culture.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	12
3. CULTURA E CULTURA INDÍGENA	14
4. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
5. ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E TEORIA MICROGENÉTICA DE VYGOTSKY	18
6. PROCESSOS METODOLÓGICOS	22
6.1 Tipo de estudo.....	22
6.2 Instrumentos.....	23
6.3 Atores sociais.....	24
6.4 Contexto escolar.....	24
6.5 Quadro de funcionários.....	25
6.6 Estrutura física.....	27
6.7 Rotina escolar.....	28
7. PROJETO “A CULTURA INDÍGENA E SUAS BRINCADEIRAS”	29
7.1 Descrição das atividades.....	30
7.2 Desvelando e discutindo conceitos advindos da aplicação do projeto cultura indígena e suas brincadeiras.....	33
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

1. INTRODUÇÃO

Os primeiros anos escolares, permitem à criança experimentar e conhecer sobre o mundo ao seu redor a partir de estímulos oferecidos pelo ambiente, geralmente mediados por professores e pela família, facilitando os processos de socialização, aprendizagem, desenvolvimento, autonomia e construção da personalidade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a primeira fase da Educação Básica, constituída pela Educação Infantil (0 - 05 anos de idade), é voltada para o desenvolvimento integral da criança, que abrangem os aspectos físico, intelectual, social e psicológico, de maneira complementar a vivência familiar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) como um documento norteador para a construção curricular das instituições de educação infantil, proporciona um adequado caminho de possibilidades para as crianças, a partir dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas – interação e brincadeiras – nos quais essas podem construir e apropriar-se de conhecimentos através de suas ações e interações no mundo.

A Base Nacional Comum Curricular ressalta também, que o planejamento deve contemplar os direitos de aprendizagem dispostos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018), bem como que a aprendizagem não deve ser vista somente como algo natural e espontâneo, mas como algo devidamente planejado e que mostra uma intencionalidade educativa, e que nos campos de experiências (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e na interação dos mesmos, podem proporcionar inúmeras possibilidades para que a criança se desenvolva de maneira ativa e efetiva, ampliando seu conhecimento e sua maneira de se expressar na sociedade.

Vale salientar que não se pode relegar a cultura de uma sociedade e de como esta foi constituída, de toda a construção sócio-histórica, material, estética, religiosa, enfim da cultura dos povos que originaram e integram esta sociedade. Assim as DCNEI's (BRASIL, 2010) propõem entre os itens de organização de espaços, tempo e materiais, no planejamento pedagógico, que sejam ofertadas às crianças atividades que promovam a apropriação das contribuições sócio-históricas dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América,

proporcionando um alargamento dos conhecimentos culturais destas.

Nestas apropriações, a cultura indígena, por também fazer parte da herança cultural brasileira, tem despertado muito interesse nas escolas, visto que os indígenas são os povos nativos do Brasil e que estes e sua cultura não devam ser apagados ou banalizados da história. Dada a importância nacional, temos o dia 19 de abril como o “dia do índio”, onde ocorrem as culminâncias nas escolas dos projetos sobre os indígenas.

Na Educação Física, especificamente nos jogos e brincadeiras, muitas atividades estão ligadas aos indígenas, a exemplo da peteca, cabo de guerra, arco e flecha, onça e cotia (GRANDO, 2010), dentre outros, que podem ser desenvolvidos em conjunto com as professoras e professores de sala nos projetos da semana correspondente a essa data comemorativa, e não só para desenvolver os movimentos, coordenação, ritmo, corridas, mas para alargar a cultura destas crianças, inclusive formando novos conceitos, que são construídos num processo sócio-histórico.

Vygotsky desenvolveu a teoria sócio-histórica, que dentro da perspectiva materialista histórico-dialética, estudou as funções psicológicas superiores, isto é, as ações conscientes controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, dentre outros, que são compostas a partir dos aportes: filogênese – história da espécie; ontogênese – história de um sujeito da espécie; sócio-histórico – conhecimento a partir das relações na sociedade, conseqüentemente da cultura em que o indivíduo está inserido e microgênese – estudos das singularidades de um sujeito e que são formadas nos processos de interação, mediação e interiorização (OLIVEIRA, 1997).

A análise microgenética permite investigar como acontece o fenômeno da aprendizagem em cada sujeito ou em pequenos grupos sociais. Verifica, a partir das interações, linguagem e gestos da criança, os processos de internalização e os conhecimentos já adquiridos, levando em consideração o contexto em que estão inseridas (SARAVY; SCHROEDER, 2010). Na educação infantil, este sujeito já chega com uma bagagem histórica tendo, na sala de atividades, a oportunidade de desenvolver novos conceitos.

Tais conceitos dividem-se em duas vertentes: o científico (formal), que é obtido por experiências advindas ao ensino sistematizado, direcionado, e o conceito espontâneo, que acontece de maneira natural, cotidianamente, por meio de

experiências concretas e não formais (CASTRO, 2019). No conceito científico, também denominado como formal, a intencionalidade é expressa nas atividades, porém não deixa de estar atrelado ao conceito espontâneo, que percebemos através de cada manifestação feita pela criança durante todo o processo.

Neste contexto, o objetivo deste estudo foi analisar as manifestações de conceitos advindos da aplicação do projeto “A cultura indígena e suas brincadeiras” em crianças da educação infantil.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil de qualidade instaurada hoje no Brasil, é resultante de muitas manifestações que reivindicavam direitos sociais e individuais, que causaram marcos importantes na legislação. Primariamente, instituída como uma etapa preparatória e fora da educação formal, a qual teria início somente no Ensino Fundamental, consolidou-se como dever do Estado a partir da Constituição Federal de 1988 e parte integrante da Educação Básica, com a promulgação da LDB em 1996, equiparando-se então ao nível do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2018).

Com esse reconhecimento, a Educação Infantil passou a ser direito de todas as crianças e obrigatória àquelas de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59/2009²⁶:

que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 36).

Embora sejam caracterizadas como ambientes não domésticos, as creches e pré-escolas funcionam como uma extensão do espaço familiar, educando e cuidando da criança em tempo integral ou parcial (BRASIL, 2010), visto que é o primeiro meio social fora do contexto em que ela já vive e onde visa ampliar e potencializar as experiências, conhecimentos e habilidades das mesmas (BRASIL, 2018).

Buscando cada vez mais uma melhor construção de currículo pedagógico, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Maceió abarcam propostas que se baseiam nas Diretrizes educacionais para a Educação Infantil na Suécia (1987), onde pontuam os cuidados necessários e assuntos a serem abordados nesta fase da infância. Ao tratar de conteúdos e métodos, destacam-se a natureza, cultura e sociedade como áreas de maior interesse para oferecer à criança

um desenvolvimento da compreensão de si mesma, do ambiente e da interrelação entre elas. Dentre os itens pontuados, determina que:

(...) a IEI tanto contribua para que as crianças entendam e respeitem os seus próprios ambientes socioculturais e o de outros, quanto cultive a herança cultural. A linguagem, em suas várias formas de expressão, é essencial à compreensão e mediação da cultura (...) (MACEIÓ, 2015, p. 89).

As Diretrizes Curriculares também possuem princípios éticos, políticos e estéticos, que devem ser respeitados na construção das propostas pedagógicas da Educação Infantil. As instituições escolares devem apoiar-se nas DCNEI (2010), valendo destacar a importância de um eixo central constituído pelas interações e pelas brincadeiras (BRASIL, 2010), mas guiando-se do mesmo modo pela BNCC (2018), OCEI (2015), no Estatuto da criança e adolescente (2019) e em inúmeros documentos legais que orientam a educação brasileira. Ressalta-se também o interesse pelos conhecimentos e pelas transmissões das diferentes manifestações e tradições culturais brasileiras.

Ainda dentro desses interesses, destaca-se a importância de trabalhar com temas e brincadeiras visando o desenvolvimento infantil, em congruência com os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018), que possibilitam que as crianças desenvolvam um papel ativo na construção da aprendizagem, se relacionando com as demais e com os adultos, respeitando a diversidade entre as pessoas e a cultura, que possa vivenciar situações desafiadoras, saiba explorar e brincar em espaços e tempos diferentes, participar do planejamento e escolha das atividades, materiais e ambientes propostos pelo professor, construir sua identidade pessoal, saberes sociais e culturais atribuindo sempre uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, dentre outros.

Além disto, também devem ser contemplados o desenvolvimento dos campos de experiências, elencados nesse mesmo documento: o eu, o outro e o nós – em que enfatiza a importância da interação com os pares e adultos, de modo que essas experiências ajudem a constituir o modo de agir e pensar, percebendo que existem outros pontos de vista, culturas e comportamentos, ampliando a visão da criança sobre si mesma e sobre o outro, para valorizar e respeitar sua identidade e as diferenças que fazem parte da sociedade que as compõe (BRASIL, 2018).

O segundo campo: corpo, gestos e movimentos – sendo trabalhada a importância das expressões corporais como forma de comunicação, realizando

movimentos que explorem o espaço ao redor, os objetos, atingindo uma consciência sobre o próprio corpo e o mundo. Também devem ser exploradas as diversas formas de linguagens, como as brincadeiras de faz de conta, música, teatro e a dança, emitindo suas emoções pelos gestos, olhares, mímicas e sons (BRASIL, 2018).

No campo traços, sons, cores e formas – deve-se criar situações onde a criança exercite a sua criatividade em contato com as diferentes manifestações culturais, artísticas e científicas, tanto locais como do mundo inteiro, possibilitando as expressões através das artes visuais, dança, teatro e outras existentes, para que elas se apropriem da cultura e desenvolvam suas interpretações, criatividade e sensibilidade (BRASIL, 2018).

Escuta, fala, pensamento e imaginação – visto que a criança, desde muito pequena, tem através de suas expressões, sua comunicação com o mundo, é importante que haja experiências estimulando essa comunicação. Ao longo desse desenvolvimento, o ambiente escolar promove para que a criança amplie seu vocabulário ao conhecer novas palavras, ao estímulo à escuta atenta, na comunicação com os demais, e entrando em contato com diversos livros e gêneros literários, interpretações e pela diferenciação entre ilustrações e escrita, desenvolvendo caminhos para a introdução da criança na escrita, em sua forma espontânea e conduzida (BRASIL, 2018).

Por fim, o campo espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – que tem por objetivo criar oportunidades onde as crianças amplifiquem conhecimentos sobre o mundo físico e sociocultural (BRASIL, 2018).

Ante o exposto, compreende-se que estas legislações e orientações visam a operacionalização de uma Educação Infantil curricular comum e adequada no país, sem deixar de observar os aspectos regionais, trabalhando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança como um ser humano integral.

3. CULTURA E A CULTURA INDÍGENA

A cultura representa a maneira de como o mundo, e ao mesmo tempo, uma nação, sociedade, grupo social e indivíduo é conduzido, suas relações atuais e suas perspectivas para o futuro (SANTOS, 2017). Desde o início da civilização, a história relata o contato entre esses grupos por meio de conflitos, dominação, assimilação e alianças a partir de relações de poder (NASCIMENTO, 2013), tendo assim a influência direta da cultura daqueles que apresentavam maior poder, transformando os países

em sua forma de organização social diante da natureza, em seus comportamentos, suas tradições, relações, religiões, costumes, línguas e tudo aquilo que compõe o sentido desta organização (SANTOS, 2017).

Enxergar a cultura em seu aspecto mais amplo nos faz compreender a diversidade na constituição das sociedades, sendo algo que caracteriza a espécie humana, demarcando sua identidade e que cada uma destas sociedades se manifesta de maneira particular, pois se encontram em realidades diferentes, por isso acreditam e encaram a cultura dentro de um sentido próprio ao se relacionar com o mundo.

Segundo Santos (2017), existem estudos que comprovam a intenção, por parte dos europeus, de implementar no mundo medidas afim de criar uma unidade cultural, acreditando nisso como uma proposta de evolução civilizatória. No Brasil podemos perceber a grande influência desde a invasão pelos portugueses, onde os indígenas que já habitavam essas terras sofreram interferências negativas, tendo suas tradições, modos próprios de viver e existir, condenados (NASCIMENTO, 2013).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo realizado no Brasil, em 2010, a população indígena existente era composta por 896,9 mil pessoas, sendo 205 etnias e 274 línguas registradas, espalhadas tanto na área rural como urbana do país. Por ser uma população diversa, muitos povos possuem características, costumes, tradições, línguas, vestimentas, ou seja, comportamentos diferentes uns dos outros. A exemplo dos Tikuna (ou Ticuna), Yanomami, Xavante, Guarani Kaiowá, que tem idiomas diferentes e são os mais encontrados em território brasileiro, segundo dados do IBGE (2010).

Estudos de Lima; Gonçalves Junior; Franco Neto (2008) *apud* Bento (2012, p. 27), o povo Kalapalo que habita em Mato Grosso, tem a riqueza de sua cultura encarnada no corpo, expressando seus significados nas cerimônias, brincadeiras, danças, lutas, pesca e todas as outras manifestações possíveis. Podemos observar que algumas das características da cultura indígena, ao longo do tempo, sofreram influências da cultura do homem branco, a exemplo das etnias Rikbaktsa, Ticuna e Paresi também situadas no estado de Mato Grosso, que relatam práticas esportivas como futebol, vôlei e/ou canoagem, realizadas no dia a dia ou em datas comemorativas em suas aldeias (GRANDO, 2010).

Nestes mesmos relatos, são citadas as brincadeiras de arco e flecha, peteca, brincadeiras de caça, imitação de animais e de afazeres de seus pais e mães,

corrida, onça e cutia e tantas outras onde o jogo e a brincadeira representam, além de uma diversão, uma forma de educar, preservar costumes, estabelecer a relação de ancestralidade com a terra e se preparar para a vida adulta preservando os hábitos e tradições dos seus parentes (GRANDO, 2010).

Em Alagoas, foram realizados os Jogos dos Povos Indígenas, em 2016. Teve como objetivo principal promover a interação entre os indígenas e a valorização da identidade de cada um, acontecendo em aldeias e reunindo pessoas de 8 (oito) etnias alagoanas, com o apoio da Secretaria de Estado do Esporte, Lazer e Juventude (SELAJ), que expressam o desejo de realizar uma próxima edição que contemple todo o estado (ALAGOAS, 2017).

Aqui no estado, podemos encontrar indígenas de até 11 (onze) etnias diferentes, são elas: Aconã, Karapotó, Kalankó, Koiupanká, Tingui-Botó, Jiripankó, Karuazu, Katokkin, Kariri-Xocó, Xucuru-Kariri e Wassu (FREIRE, 2020), e segundo dados do Censo Indígena 2010, apresentam um total de 14.509 indivíduos autodeclarados, sendo 4.486 habitando em terras indígenas e 10.023 em outros espaços (ALAGOAS, 2017), porém, pouco se sabe sobre a história e cultura desses povos.

Podemos compreender algumas das manifestações, mais precisamente dos Tingui-Botó, localizados no povoado de Olho D'Água do Meio pertencente ao município de Feira Grande, representada por meio da arte na pintura corporal, do artesanato e seus rituais, obtendo uma relação muito forte com os costumes e ensinamento de seus antepassados, que passam de geração em geração (SILVA, 2020).

Vale lembrar que a cultura indígena vai muito além de práticas e pinturas corporais, rituais e tradições, ela também é responsável por muitos hábitos do cotidiano dos não indígenas, onde o consumo de alimentos como a macaxeira, amendoim e milho, por exemplo, está presente (FREIRE, 2020). É de importante destaque também, afirmar que hoje em dia, essa cultura é composta por escritores e produtores de áudio-visual que favorecem ao registro e disseminação do legado indígena (FREIRE, 2020).

Sendo a escola uma instituição onde a cultura é produzida e também transmitida, deve-se respeitar a relevância de todas as manifestações por parte das disciplinas que compõem a instituição. Com isso, a partir da lei 11.645 de 10 de março de 2008, garantiu-se a inclusão do ensino da História e Cultura indígena e afro-

brasileira na Educação Básica, a fim de disseminar esse conhecimento que faz parte da identidade brasileira, preservar o patrimônio cultural e propor esse diálogo entre as disciplinas e as culturas existentes, reconhecendo e valorizando as diversidades e direitos de expressão cultural.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A etapa da educação infantil é o ponto de partida para que as crianças comecem a vivenciar experiências nas quais elas possam experimentar, criar e interagir com o mundo ao seu redor, agregando todo o contexto cultural (BRASIL, 2018).

Na organização curricular da educação infantil brasileira, podemos perceber que existe uma oscilação em que, de um lado permitem uma pedagogia mais livre, onde a criança atua de forma espontânea e o professor é posto como observador e de outro, uma organização mais disciplinar (SAYÃO, 1996). Nesta segunda organização, muitas vezes se faz necessário um especialista em determinado campo do saber, a exemplo do campo da Educação Física, o que levaria a uma ideia de conhecimento fragmentado (SAYÃO, 1996). Tendo isso em vista, para um trabalho específico e de qualidade, é preciso que a construção do mesmo seja feita em conjunto com os demais profissionais pedagógicos, afim de encontrar um caminho coerente voltada à educação das crianças.

Culminando com os objetivos da BNCC e demais documentos norteadores da Educação, a área da Educação Física colabora proporcionando atividades em que a criança possa se comunicar através do corpo, descubra seus limites, conhecendo e valorizando o próprio e desenvolva ações conscientes dentro dos espaços, comprometendo-se nestes processos de formação de seres autônomos de forma significativa, mas também, acolhendo o universo cultural da própria criança (BASEI, 2008).

Para Basei (2008, p. 3) “a criança, nesse processo, passa a ser não somente o sujeito que aprende, mas aquele que aprende, junto ao outro, o que seu grupo social produz, isto é, valores, linguagem, símbolos, signos, sinais e o próprio conhecimento.” Desta forma, o profissional atuará estimulando a evolução do indivíduo buscando o desenvolvimento destes aspectos que são comuns às abordagens pedagógicas, desfocando de uma visão de Educação Física escolar

direcionada somente a desporto, produzindo conhecimento a partir do brincar.

Segundo a LDB, numa modificação implementada no ano de 2017, a Educação Física torna-se componente obrigatório na Educação Básica, fato que ressaltou ainda mais a importância dessa disciplina no dia a dia das instituições. Com a educação física, através dos jogos e brincadeiras, a criança pode assimilar características da sociedade a qual faz parte (PAULA, 2020) e cultivar a cultura por meio de experiências dentro de um contexto sócio-histórico. Além disso, as crianças tem a chance de conhecer tradições e perceber que nos dias atuais as brincadeiras ainda apresentam características típicas dos jogos indígenas (KISHIMOTO, 2006).

Assim, entendemos que a cultura indígena pode ser implementada no âmbito da Educação Física na tarefa de promover, além de experiências motoras, o fortalecimento do cultivo a herança cultural (visto que a educação implementada no Brasil ainda tem uma visão eurocêntrica), consciência sobre si mesmo e o outro, vivências sobre diversas brincadeiras de origem indígena que ainda permeiam os dias atuais, tal qual suas variações, onde elas se expressam através da corrida, do canto, da imaginação, criação de instrumentos, apropriando-se cada vez mais dos conceitos formais, tornando-os espontâneos ao longo do tempo.

5. ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E TEORIA MICROGENÉTICA DEVYGOTSKY

Desde o nascimento, a criança já se encontra inserida em uma determinada cultura e, ao longo do tempo, começa a reconhecer e internalizar sons, gestos, língua, dentre outras formas de linguagem e assim iniciam uma interação primeiramente no ambiente familiar (SARAVY; SCHROEDER, 2010).

Como um pensador de origem russa, Vygotsky teve grande influência de Karl Marx em suas correntes teóricas, levando em conta todo o contexto soviético em que ele se encontrava e sua identificação com a linha de pesquisa científica do pensamento marxista, trazendo uma nova visão sobre a Psicologia (SANTA; BARONI 2014). Assim, desenvolveu a teoria sócio-histórica a partir do materialismo dialético - da organização da sociedade ao longo da história humana e da forma como o homem se organiza ao longo desta história por meio da materialidade (SANTA; BARONI 2014).

A abordagem sócio-histórica foi desenvolvida por uma perspectiva que

defende que o humano é um ser que amplia o seu conhecimento a partir das relações sociais. Nestas relações de interação, Vygotsky caracteriza a mediação como uma ação essencial para que o conhecimento se efetive, e que esta mediação pode ocorrer fazendo uso de signos e instrumentos, auxiliando o sujeito a atingir um determinado nível de aprendizagem no campo do conhecimento (OLIVEIRA, 1997).

Este mesmo teórico estabelece um postulado em que o indivíduo necessita do outro (pessoa e/ou objeto) para se tornar humano. Por isso, pode-se afirmar que o conhecimento se dá inicialmente de forma intersubjetiva, com todo o simbolismo que o rege, ou seja, de forma social através das relações com os outros, para depois acontecer de forma intrapsíquica, isto é, individual, interna e reflexiva (TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017).

Nas palavras de Rivière (1985, p. 42) *apud* Santa; Baroni (2014, p. 12) “a ideia de mediação está intrinsecamente ligada à gênese histórico-cultural das funções psicológicas superiores, que não possuem somente uma origem natural, mas acima de tudo uma história social.” Ou seja, entre o saber e o não saber de um indivíduo, num processo de aprendizagem, existe um caminho histórico que ocorre através da mediação. Neste contexto,

Vigotski pretendeu identificar as mudanças qualitativas do comportamento que se sucedem no decorrer do desenvolvimento biológico e a relação que ele estabelece com o contexto social, tendo suas atenções voltadas para o estudo das funções psicológicas superiores, típicas da espécie humana. (SANTA; BARONI, 2014, p.8).

Denominadas ações conscientes controladas, as funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, dentre outros, são construídas no processo de internalização do indivíduo dentro de sua cultura, que por sua vez, acontece pela mediação, diferenciando-o dos animais (LA TAILLE; OLIVEIRA; PINTO, 2019).

O amadurecimento dessas funções psicológicas pode acontecer pelo caminho percorrido no processo educacional entre professor-aluno, onde é possível agir de forma intencional e sistemática (CASTRO, 2019), promovendo também a formação de novos conceitos. Estes que “são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento” (LA TAILLE; OLIVEIRA; PINTO, 2019, p. 28).

A principal característica que define um conceito, é aquilo que classifica as informações do mundo real, que são incorporados e transmitidos num grupo social através da linguagem (LA TAILLE; OLIVEIRA; PINTO, 2019). Segundo Vygotsky

(1978) *apud* Lefrançois (2012, p.266) pode-se dizer que, a formação dos conceitos, assim como a formação do conhecimento em geral, acontece primeiro no meio social, para depois ser absorvido pela criança, já que a cultura exerce grande influência sobre a construção de um indivíduo.

Estes conceitos, na perspectiva de Vygotsky, se diferem entre espontâneos - aqueles formados naturalmente a partir de vivências cotidianas, situações não formais, fora do ambiente escolar, sendo possível perceber a presença de afirmações contraditórias e generalizações, e científicos - formados a partir do ambiente educacional, onde existem situações sistematizadas/direcionadas, seguindo um caminho de intencionalidade, que permitem conexões com os conceitos já desenvolvidos pela criança, mostrando assim que, estas duas vertentes não se desenvolvem isoladamente e ocorrem através da mediação (SCHIAVON; SANTOS; GARCIA; ESPINDOLA; AYALA FILHO, 2015).

Vygotsky acredita que o papel das atividades escolares e o desenvolvimento dos conceitos formais (científicos) são de grande valia, pois propõe um ambiente favorável à formação destes mesmos conceitos (CASTRO, 2019). Porém, o professor deve atentar-se para a forma como auxiliar nesta formação, pois se feito de maneira pronta apenas visando a assimilação pelo aluno, acaba por tornar-se algo vazio, produzindo um resultado insatisfatório (CASTRO, 2019), logo, o aluno precisa da experiência prática para a absorção dos conceitos ao longo do tempo, até que estes sejam utilizados de maneira espontânea.

Em sua teoria, Vygotsky entende que o funcionamento psicológico de um sujeito é composto por camadas, denominadas de planos genéticos, que interferem sobre o desenvolvimento do ser humano. São elas: filogênese - história da espécie animal; ontogênese - história de um sujeito daquela espécie; sócio-histórico - conhecimento a partir da cultura em que o indivíduo está inserido, conseqüentemente das relações sociais e microgênese - estudo das singularidades de um sujeito, percebendo como estas são formadas nos processos de interação, mediação e interiorização (OLIVEIRA, 1997).

Na perspectiva deste teórico, o sujeito nasce biológico e se humaniza ao longo dos anos a partir de seu meio cultural, concluindo que o homem não é produto de sua biologia, mas um ser que se desenvolve de acordo com os estímulos e interações que ocorrem dentro do contexto da sociedade, e por sua vez, da cultura em que vive e que está em constante mudança.

Para Tomio, Schroeder, Adriano (2017, p. 31) “ao nos reportarmos à abordagem histórico-cultural, é comum identificarmos no panorama da produção científica a análise microgenética como método de investigação.” Uma análise que permite investigar como acontece o fenômeno da aprendizagem em cada sujeito, por meio das interações sociais ao longo das atividades realizadas, mudanças ocorridas até mesmo em fração de segundos, a partir da observação, do emprego de signos e da manifestação da linguagem.

O termo “micro” surge de examinar o fenômeno do comportamento em seu processo mais minucioso, fazendo-se necessário alguns recortes, onde o estudo centraliza-se nos detalhes daquela experiência, permitindo ao pesquisador entender e identificar, nos processos interativos mais relevantes, as transformações que acontecem nessa produção de novos conhecimentos no sujeito (GÓES, 2000). E “genética” está na perspectiva histórica, relacionando fatos singulares, com possíveis acontecimentos futuros, originárias do contexto cultural e por conseguinte, social e institucional (GÓES, 2000).

Em resumo, é uma análise que solicita atenção aos detalhes observados, compreendendo a construção das subjetividades dos indivíduos participantes, com foco nas interações entre os mesmos, considerando elementos cognitivos, culturais, afetividades e particularidades, possibilitado nos registros, como na videogravação e em descrições de eventos de forma minuciosa.

Deste modo, a partir dos relatos abordados, entendemos que o indivíduo é um ser que se desenvolve em meio a uma sociedade, conseqüentemente ele produz o seu conhecimento em conjunto com a mesma, em relações sociais mediadas por um instrumento que se faz necessário para esta evolução.

Num ambiente escolar, o professor é o fundamental instrumento mediador, que trabalha a partir dos conhecimentos já apropriados pela criança, afim de atuar na zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2013). Em outras palavras, aquela atividade que o indivíduo antes realizava com um auxílio, depois de um determinado tempo, passa a ser realizada de forma independente. Disto vem o termo iminente, pois o que era feito com auxílio estará na iminência de realizar de maneira independente (PRESTES, 2013).

Através dessa análise, será possível ao mediador(a) descobrir a melhor forma de interferir para o desenvolvimento da criança, realizando ações que estejam em culminância com a cultura de seu grupo social e as diversidades ao

seu redor, relacionando à bagagem de conhecimento já adquirida e o que está por acontecer.

6. PROCESSOS METODOLÓGICOS

6.1 Tipo de estudo

O projeto é de caráter qualitativo, onde é utilizada a microgenética como forma de analisar as subjetividades dos sujeitos da pesquisa, a partir de elementos da psicologia sócio-histórica, nos processos de interação. Para o seu desenvolvimento, foi realizada uma etapa de acolhimento (adaptação das crianças à mediadora- pesquisadora), como primeiro contato com a turma, composta por 14 (catorze) crianças, com idades entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, do 1º (primeiro) período de uma escola municipal de Maceió.

Posteriormente, foram realizadas as intervenções com base nos campos de experiências definidos pela BNCC (BRASIL, 2018), nas práticas pedagógicas das DCNEI's (BRASIL, 2010) e nas Orientações Curriculares para educação infantil da rede municipal de Maceió (MACEIÓ, 2015), bem como nos planejamentos da mediadora da classe já em desenvolvimento, como exposto no quadro abaixo:

Quadro 1: Campos de experiência e objetivos dispostos na BNCC, inseridos neste projeto	
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O eu, o outro e o nós	(EI03EO03) - Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO06) – Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG02) – Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03CG05) – Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF01) – Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI03ET01) – Estabelecer relações de comparação entre objetivos, observando suas propriedades. (EI03ET05) – Classificar objetos e figuras, de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(BRASIL, 2018)

6.2 Instrumentos

Para a produção dos resultados foram utilizados os recursos de gravação e um diário de campo, e posteriormente a transcrição de diálogos entre as crianças e entre crianças e os mediadores, onde elas expressavam suas ideias, questionamentos, percepções, vivências e sentimentos, com o objetivo de acolher o máximo de manifestações afim de realizar uma análise de forma minuciosa.

Para analisar a manifestação dos conceitos espontâneos e formação dos conceitos formais, foi utilizada a análise microgenética como método de investigação, que, segundo Saravy e Schroeder (2010, p.107), precisa seguir uma determinada ordem:

- 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.

A partir disto, o direcionamento da pesquisa se fez no âmbito de como os processos acontecem, observando os mecanismos que geram a mudança de um estado para o outro, que compõe a aprendizagem conceitual durante as ações.

6.3 Atores Sociais

Para a realização da pesquisa, as crianças deveriam estar matriculadas nesta determinada instituição e estar presentes num quantitativo mínimo de dois dias de intervenções.

Com o intuito de preservar a identidade das mesmas nas discussões das narrativas, as crianças serão descritas conforme o quadro a seguir:

Quadro 2: Representação das crianças e professores inseridos na amostra		
ATOR SOCIAL	SEXO	IDADE
Criança 1	♀	4 anos e 9 meses
Criança 2	♂	5 anos e 3 meses
Criança 3	♂	4 anos e 9 meses
Criança 4	♂	4 anos e 8 meses
Criança 5	♂	4 anos e 11 meses
Criança 6	♂	4 anos e 7 meses
Criança 7	♂	4 anos e 10 meses
Criança 8	♂	4 anos e 6 meses
Criança 9	♂	5 anos e 1 mês
Criança 10	♂	4 anos e 10 meses
Criança 11	♀	4 anos e 5 meses
Criança 12	♂	4 anos e 7 meses
Criança 13	♂	4 anos e 6 meses
Criança 14	♂	4 anos e 7 meses

PROFESSORES ENVOLVIDOS

Mediadora da turma	(I)
Mediador assistente	(II)
Mediador assistente	(III)
Mediadora – pesquisadora	(IV)
Mediadora assistente	(V)

Dados próprios

6.4 Contexto Escolar

A unidade escolar escolhida para a realização deste projeto, assim como outros núcleos direcionados a educação infantil, construídos no interior de instituições federais, é resultante de uma conquista das comunidades universitárias, principalmente femininas, pelo direito à assistência às crianças enquanto suas mães exerciam seu trabalho, em meados da década de 70 (setenta) (ROCHA, GUERRA; SANTOS, 2019).

Após esse marco, ao longo dos anos, deu-se a criação de creches em 19 instituições federais espalhadas pelo país, tendo esse crescimento impulsionado devido a atribuição da responsabilidade educacional ao Estado, por meio da promulgação da Constituição Federal em 1988, que também permitiu esse direito a todo e qualquer cidadão, ampliando o número de crianças com acesso à escola (ROCHA; GUERRA; SANTOS, 2019).

Originária nos anos de 1980, a instituição onde foi realizada esta pesquisa

segue suas atividades com base nos documentos que embasam a programação pedagógica, reforçando o papel das crianças como atores sociais, visando um trabalho plural, tornando-se um lugar em que provoque situações para este desenvolvimento integral da criança (ROCHA; GUERRA; SANTOS, 2019).

6.5 Quadro de funcionários

Como disposto a seguir, a instituição escolhida dispõe de um amplo quadro de funcionários, apresentando cargo, quantidade de funcionários, sexo, tempo de serviço e maior titulação.

Quadro 3: Profissionais efetivos até o momento das intervenções.					
SERVIDORES EFETIVOS					
CARGO	QUANTIDADE DE FUNCIONÁRIOS	SEXO	TEMPO DE SERVIÇO		MAIOR TITULAÇÃO
Direção	1	F	NDI 2014	REDE 2014	Doutoranda em educação
Apoio Coordenação Pedagógica	1	F	2016	UFAL 2015 SEMED 2020	Mestranda em Educação
Coordenação Psicopedagógica	1	F	2008	SEMED 2008	Especialista em Direitos Humanos e Psicopedagogia Clínica e Institucional.
PROFESSOR	1	F	2014	2014	Especialista em Direitos Humanos e Psicopedagogia Clínica e Institucional.
	1	F	2014	2014	Doutoranda em educação
	1	F	2017	2017	Mestranda em Educação profissional e tecnológica.
	1	F	2014	2014	Mestrado em Educação.
	1	F	2014	2014	Mestranda em Educação.
	PROFESSORES SEMED				
1	F	2010	2007	Graduação em Pedagogia.	
1	F	201	2019	Graduação em Pedagogia.	

			9		
	1	F	2019	2019	Especialização em Educação do campo e Sustentabilidade.
	1	F	2007	2007	Especialização em análise ambiental.
	1	F	2008		Graduação em Pedagogia.
Auxiliar de Sala	2	M	2009/2010	2008/2010	Graduação em Matemática/ Graduação em Pedagogia
	1	F	2008	2008	Especialização em Educação Infantil
	1	F	2011	2011	Especialização em Gestão Escolar.
	1	F	2010	2008	Graduanda em Biblioteconomia.
	1	F	2013	2011	Graduação em Pedagogia
Nutricionista	1	F	2016	2016	Pós-Graduação em Fitoterapia e Suplementação Nutricional e Clínica e, mestre em Nutrição Humana.
Técnico em Enfermagem	1	F			Técnica em Enfermagem; Técnica em Segurança do Trabalho
	1	M	2015	2015	Graduado em Enfermagem
Recepcionista	1	F	2013	2013	Graduada em Pedagogia
Recepção/Portaria:	1	M	1997	1973	Ensino Fundamental

Dados próprios

Acrescentamos que, além dos profissionais efetivos citados, estagiários de diversos cursos da universidade (Nutrição, Pedagogia, Educação Física e outros) passam pelo convívio desta unidade de educação através do estágio supervisionado, que se realiza a cada semestre com o objetivo de ganharem experiência por meio de observações e intervenções.

Além desses componentes, também podemos citar o quadro de trabalhadores terceirizados atuantes na instituição, tal qual disposto a seguir:

<p>Quadro 4: Descrição dos servidores terceirizados atuantes até o momento das intervenções</p>

SERVIDORES TERCEIRIZADOS			
CARGO	QUANTIDADE DE FUNCIONÁRIOS	SEXO	MAIOR TITULAÇÃO
Supervisor de Departamento	1	F	Graduação em Nutrição
Recreadores	6	F	Graduação em Pedagogia
Aux. Serviços Gerais	4	1 F	Ensino Médio Completo
		3 M	
Recepcionista	1	F	Graduação em Pedagogia
Cozinheira	1	F	Ensino Médio
Aux. Cozinha	1	F	Ensino Médio Incompleto

Dados próprios

6.6 Estrutura Física

Se tratando da estrutura física, a instituição proporciona um ambiente espaçoso, com salas e pátio organizados e estimulantes. Dispõe de uma área livre para brincadeiras, uma horta ao alcance de todos, diversos brinquedos como: cama elástica, escorregador, corda para se pendurar e balançar e uma gangorra para que elas possam explorar, se divertir e vivenciar suas etapas de aprendizagem de forma livre e lúdica.

A sala de atividades é onde ocorre a maior parte das ações. Ao entrar, do lado direito, encontramos uma caixa onde são guardados os calçados das crianças, localizada abaixo de uma carteira escolar com o ventilador. Ao lado uma pequena estante com água e copos de cada um, o diário de classe e materiais de pintura, lápis, cadernos, fitas coloridas. Logo depois uma estante com livros ao alcance de todos, que são utilizados no momento de contação de histórias.

Na parede seguinte, ainda do lado direito tendo em referência a porta de entrada, um mural denominado “Nossas Vivências”, composto por várias fotos de momentos em atividades internas e externas com a turma. Posteriormente, estão os colchonetes empilhados para as crianças utilizarem para o cochilo da tarde após do almoço. Vários nichos que se estendem até a próxima parede (em frente a porta) onde são guardados os brinquedos, mochilas, outros possíveis materiais que possam ser usados durante as experiências como tesouras, cartolinas coloridas, fantoches e também objetos de higiene pessoal. Em seguida um espaço adaptado com canos e

lençóis simulando uma cabana, para que as crianças brinquem.

Ao lado estão posicionadas grandes janelas com grade, permitindo a entrada de iluminação e ventilação na sala de aula, com cortinas brancas e vermelhas que auxiliam no ambiente propício para o descanso dos pequenos durante a tarde. Abaixo um espelho que, a princípio do processo de intervenção, ainda não havia sido instalado, porém após a instalação as crianças usufruíam constantemente da novidade.

Na parede do lado esquerdo, um grande quadro branco e logo acima uma centopeia colorida apresentando em cada parte do corpo uma letra do alfabeto, feita de papel. Seguindo, encontra-se um mural com a rotina matutina e vespertina. E ao final, já mais próximo da porta, um mural com fotos com identificação de cada uma das crianças.

Ao centro da sala de atividades, bem coloridas, encontram-se duas mesas uma ao lado da outra, imitando o aspecto de uma flor, com as cadeiras dispostas ao redor para que as crianças possam interagir e realizar suas atividades de maneira confortável.

6.7 Rotina Escolar

A chegada das crianças na instituição se inicia aproximadamente as 07h30min da manhã, e enquanto aguardam a professora ou auxiliar de turma chegar, se deslocam brincando no pátio. Ao serem recebidas e direcionadas para a sala de referências, logo guardam suas mochilas no lugar reservado e as atividades são iniciadas em seguida. Sempre tentando manter todos próximos, fazendo uma roda de conversa à mesa ou ao chão, a professora se relaciona com todos, realizando a chamada da turma, atividades de contação de histórias e/ou de musicalização.

Após esse momento, as crianças são direcionadas para o refeitório para consumirem o lanche da manhã, onde ao fim dele, são liberadas para brincar e explorar o pátio, interagindo com as demais crianças, com os brinquedos, professoras, auxiliares e todos os outros funcionários ao alcance.

Em seguida, as responsáveis pela turma redirecionam as crianças para a sala de referência, pedindo-lhes que, ao chegarem na sala se organizem para o momento do banho, guardando suas vestimentas e preparando seus pertences. Assim, são incentivadas a se aprontarem de forma independente para a realização da higiene pessoal.

Após isso, ainda pela manhã, as crianças são novamente direcionadas ao refeitório, agora, para consumirem o almoço. Ao terminarem, elas são conduzidas para a escovação dos dentes para, em seguida, voltarem para a sala de atividades, tendo seus espaços organizados com colchonetes para o momento do cochilo.

Chegada a hora de dar continuidade as atividades, iniciando o período da tarde, cada criança vai despertando com leveza, com ou sem o auxílio das profissionais, para se posicionarem afim de realizarem um momento de conversa. Posteriormente, as crianças são levadas para o lanche da tarde, no refeitório, e continuamente elas podem realizar atividades de maneira livre na sala de referência, com supervisão da professora, ou alguma atividade proposta pela mesma, seguindo assim até a chegada de seus responsáveis.

7. PROJETO “A CULTURA INDÍGENA E SUAS BRINCADEIRAS”

O projeto iniciou a partir de 1 (uma) sessão de acolhimento, como forma de adaptação à presença da mediadora-pesquisadora, afim de construir uma familiarização com esse ambiente e as crianças, além de realizar observações e registrar sobre a rotina, interações, estrutura física e atividades desenvolvidas na turma a partir do planejamento da mediadora da turma.

O período de intervenções culminou em 3 (três) encontros realizados no período vespertino, após o cochilo da tarde, durando aproximadamente 30 minutos. A maioria das atividades seguiram dentro da sala de referências, sendo, no último dia, o terreno anexo ao prédio utilizado para uma das atividades.

O desenvolvimento das experiências seguiu como no quadro 5:

7.1 Descrição das atividades

Quadro 5: Relação do número de sessões, temas, campos de experiência e direitos de aprendizagem e desenvolvimento em cada uma das atividades.			
Sessão	Tema	Campos de Experiência	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (ações)

01	Apresentando a figura Indígena	O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Conviver; Brincar e Expressar
02	Brincar com peteca	Corpo, gestos e movimentos	Conviver; Brincar e Explorar
03	Culminância	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Conviver; Brincar e Explorar

Dados próprios

Quadro 6: Atividades desenvolvidas durante o processo de intervenção	
PRIMEIRA SESSÃO	
OBJETIVO GERAL	Permitir que a criança conheça uma das diferentes manifestações culturais que as rodeiam, facilitando o desenvolvimento da expressão e linguagens no seu cotidiano e experiências motoras através da manipulação dos objetos.
DIREITOS APRENDIZAGEM	DE Conviver; Brincar e Expressar.

OBJETIVOS APRENDIZAGEM	DE (EI03EO03) - Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO06) - Compreender a necessidade das regras no convívio social, nas brincadeiras e nos jogos com outras crianças. (EI03CG03) – Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03EF01) – Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03ET01) – Estabelecer relações de comparação entre objetivos, observando suas propriedades.
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
<p>A primeira atividade dando início às intervenções, tratou-se de uma animação apresentada através de um computador, num estilo de história cantada, onde mostrava o momento da chegada das caravelas europeias às estas terras. Com o intuito de focar na apresentação dos indígenas e sua forma de viver, existentes desde muito tempo, até os dias atuais, mostrando que existe uma cultura diferente da que vivemos, mas que também nos pertence enquanto sociedade de um mesmo país. A proposta seguinte era realizar alguns questionamentos sobre conhecimentos indígenas, afim de mapear aquilo que elas já conheciam e o que passaram a conhecer a partir do pequeno filme apresentado. Após isso, foi realizada uma brincadeira do “arco e flecha” adaptada, como uma maneira de contextualizar a caça feita pelos indígenas. Como uma espécie de “tiro ao alvo”, cada criança estaria em posse de uma bolinha feita com papel, no objetivo de acertar o um determinado ponto.</p>	
SEGUNDA SESSÃO	
OBJETIVO GERAL	Permitir que a criança desenvolva sua expressão corporal através da música, também como a coordenação motora através da manipulação dos objetos e confecção dos mesmos.
DIREITOS APRENDIZAGEM	DE Conviver; Brincar e Explorar.

OBJETIVOS APRENDIZAGEM	DE (EI03CG02) – Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03CG05) – Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
<p>Na segunda sessão, a proposta foi relembrar alguns aspectos que fazem parte da cultura indígena como os objetos de caça, a peteca como brincadeira e a proteção à fauna e flora. Foi apresentado um vídeo para mostrar as atividades e confecções de petecas em várias regiões do país. Em seguida, um processo educativo com bola, afim de controlar a bola com uma das mãos, simulando a forma de rebater a peteca. Por fim, as crianças puderam realizar a confecção das próprias petecas, com auxílio das mediadoras, e a brincadeira de rebater a peteca, de maneira direcionada.</p>	
TERCEIRA SESSÃO	
OBJETIVO GERAL	Permitir que a criança desenvolva sua expressão corporal, a coordenação motora através da corrida e manipulação dos objetos e confecção dos mesmos.
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	Conviver; Brincar e Explorar .
OBJETIVOS APRENDIZAGEM	DE (EI03CG02) – Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03EF01) – Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	

A atividade leva o nome de “gavião e os passarinhos” (Toloi Kunnhungu), foi realizada num grande espaço anexo ao prédio da unidade escolar. Na organização da atividade pode ser desenhado no chão uma enorme área com vários galhos, sendo nesta experiência, adaptado por bambolês. É nomeado um pegador (gavião) e os demais são os passarinhos. O gavião tem o objetivo de pegar os passarinhos enquanto eles correm para os galhos, onde é seu lugar de abrigo e estarão a salvo. Sendo pego, o passarinho passa a ser o gavião, e o gavião, passarinho. A segunda atividade foi recapitular sobre a aula anterior numa roda de conversa, e questionamento sobre os elementos que fazem parte da vestimenta dos indígenas. Após isso as crianças foram levadas a confeccionar o cocar (pintura e recorte), disposto numa folha de papel, realizando a caracterização indígena.

7.2 Desvelando e discutindo conceitos advindos da aplicação do projeto cultura indígena e suas brincadeiras

Considerando todos os aspectos desenvolvidos neste estudo, serão apresentadas as narrativas e situações que caracterizam a manifestação de conceitos pelas crianças, a partir da transcrição dos diálogos no decorrer das vivências proporcionadas pelo projeto com brincadeiras de origem indígena, tomando como base elementos da psicologia sócio-histórica.

As atividades de intervenção, assim como a fase de acolhimento, iniciaram logo depois que as crianças acordam do cochilo “pós almoço”, que acontece todos os dias de acordo com a programação pedagógica. Nesse início, já foi possível observar uma interação entre crianças que ainda estavam completando a experiência proposta pela manhã. Uma delas foi a Criança 13, se direcionando a mediadora (I) dizendo que não conseguia desenhar um trem, mas logo se acalmou e começou a pintar em seu caderno sentada à mesa. A mesma depois se levantou e começou a brincar com a Criança 7, como se estivesse numa cozinha, buscando o seu copo na estante e relatando que se a outra tomasse sorvete ficaria de castigo, precisaria tomar a vitamina primeiro.

A criança 13 expressa o seu entendimento sobre o conceito da palavra “castigo”, reproduzindo através do brincar, as suas observações ou vivências cotidianas. Para Rolim; Guerra; Tassigny (2008, p. 178), “o brincar está envolvido em regras da sociedade”, no sentido de seguir uma norma de comportamento, sendo através da brincadeira que a criança manifestará suas aprendizagens desenvolvidas na sua convivência familiar ou com a sua comunidade, visto que a criança se apropria da linguagem que permeia o seu meio social.

Além disso, Vygotsky (1999) acredita que a criança aprende a agir sobre um

objeto independente daquilo que ela vê, ou seja, suas ações passam a ser por estímulos cognitivos, internos, a partir de suas ideias, ao invés de motivações externas propiciadas pelos objetos. Neste caso, a ação da Criança 13 em relação ao copo, se originou do significado deste objeto e não necessariamente do objeto em si, expressando também um início de estrutura conceitual sobre os alimentos, ao falar sobre a vitamina e assimilação do conhecimento de sua importância acima do sorvete.

Quando observamos o desenvolvimento de tal conceito classificado como espontâneo, quando a criança se refere ao “ficar de castigo”, é possível relatar que esse aprendizado se inicia antes do ingresso no ambiente escolar, onde as atividades não são estruturadas, mas que a instituição educacional proporciona a criança um contexto onde haja a sua livre forma de se expressar e ofereça situações nas quais os sujeitos desenvolvam e consolidem os conceitos formais, respeitando a sua bagagem de conhecimentos, assim como orienta a BNCC (BRASIL, 2018) e as Orientações curriculares da educação infantil da rede municipal de Maceió (MACEIÓ, 2015).

Seguindo neste primeiro dia de atividades, com a colaboração dos profissionais de sala, foi possível reunir as crianças em uma roda, sentadas ao chão, criando um cenário que possibilitasse à todas assistirem o vídeo pelo computador.

Essa atividade inicial tratava-se de uma animação, num estilo de história cantada, onde mostrava o momento da chegada das caravelas europeias às terras aqui ocupadas pelos indígenas. O intuito era focar na representação dos indígenas e sua forma de viver, mostrando que mesmo sofrendo interferências naquele momento, existe essa cultura diferente da que vivemos, mas que também nos pertence enquanto sociedade de um mesmo país.

O vídeo foi iniciado e em um dado momento, pausou automaticamente e a Criança 13 prontamente reagiu:

(Criança 13): - Eita, a internet!

(I): - É, a internet! Daqui a pouco volta. Espera só um pouquinho que vai voltar!

(Criança 13): - Acho que tá chovendo?

(I): - Não, é só o vento!

(Criança 13): - É porque quando chove na minha casa aí fica sem internet!

(I): - É, na minha casa também!

(Criança 3): - É! Na minha também! No telefone da minha mãe!

(Criança 13): - Acho que lá pra trás tá chovendo!

Percebe-se na fala da Criança 13, uma generalização a respeito da palavra “internet”, expressando um conceito espontâneo, numa situação em que a leva a acreditar que por ter presenciado alguma ocorrência semelhante, o fato presente se daria da mesma forma. Esta criança atribui a pausa do vídeo à falta de internet, que por sua vez, parou de funcionar por causa de uma possível chuva, propondo uma relação de causa e efeito.

À medida que a criança aprende uma nova palavra, o emprego da mesma, no início de seu processo de desenvolvimento, se dará sempre por generalizações (GÓES; CRUZ, 2006). Tais generalizações sucedem quando a mente da criança ainda está em elaboração do conceito, representando uma função denominativa, mas que se desenvolve no decorrer de novas situações do mesmo contexto e, com o tempo, vai se refinando (GÓES; CRUZ, 2006).

Por este caminho, é perceptível o que Vygotsky chama de “pensamentos por complexos”, que são característicos das generalizações. A criança manifesta um conhecimento empírico, abarcando à palavra uma relação de impressões dispersas, com base em experiências reais, concretas, e não abstratas (GÓES; CRUZ, 2006), o que também é percebido na fala da Criança 3, trazendo à tona um entendimento sobre a palavra, porém não traz sobre seu conceito formal, e sim de sua apropriação sobre a função do conceito em questão.

Logo, observa-se também o conceito espontâneo de “chuva”, pois a criança se apropriou de um significado de que se chover a internet para de funcionar, ao levantar o questionamento imediato sobre o fato de estar chovendo. Na perspectiva de Oliveira (1991) *apud* La Taille; Oliveira; Pinto (2019, p. 27), as representações que acontecem no meio simbólico da criança, contribuem para a sua forma de interpretação sobre o mundo real.

Castro (2019) relata que as experiências concretas levam a criança aos conceitos cotidianos, através da educação não formal, que é proporcionado fora do ambiente escolar. Com isso, através da argumentação da criança, percebe-se uma generalização ao expressar o pensamento de “estar chovendo”.

Logo após isso, a mediadora (IV) expôs uma ilustração na tela do computador e começou um questionamento buscando os conceitos já apropriados pelas crianças, em relação à alguns objetos utilizados pelos indígenas.

(IV): - Vocês sabem qual o nome deste objeto que o indígena tá segurando?

(Criança 7): - Flecha!

(Criança 3): - É de furar, Tia! Eu sei o que é! É uma coisa que estica e deixa ela ir e ela vai, “vuuuummm...” Explicou, representando o trajeto da flecha saindo do arco, dando uma volta pelo espaço da sala.

Destacando a fala da Criança 7, percebe-se uma apresentação de conceito científico, no qual provavelmente foi desenvolvido a partir de experiências na sala de referência. Já na fala da Criança 3, compreende-se uma iminência de conceito formal, ao expressar o seu entendimento sobre o objeto referido, utilizando a palavra como orientação do próprio pensamento. Algo semelhante acontece ao decorrer de outra atividade, manifestado pela mesma criança, ao responder o questionamento sobre o objeto que aparecia no vídeo mostrado pela mediadora (IV), ao retratar sobre peteca. Como mostrado a seguir:

(IV): - Vocês sabem o que é isso? (apontando para a peteca, no vídeo) Já viram isso antes?

(Criança 3): - Eu sei! É uma coisinha que... bate nela e cai na mão!

A partir da atividade desenvolvida, pode-se compreender como está o processo de formação conceitual das crianças a partir do questionamento e dos signos contidos do vídeo, visto que a atividade semiótica verbal é um meio que possibilita este mapeamento e, segundo Vygotsky, auxilia na relação mediador-aluno (GÓES; CRUZ, 2006). Percebendo isto, retomando o questionamento sobre a flecha, a mediadora (IV):

(IV): - Pra que os indígenas usam esse instrumento? (Criança 2): - Pra se proteger!

E os demais permaneceram em silêncio.

(IV): - Muito bem! Eles também usam para a caça de alimentos na própria floresta, pois nesse lugar, que é diferente do que a gente vive, não tem, por exemplo, um supermercado, ou uma “venda” para a compra de alimentos.

Diante disso, vê-se a mediação de conceito formal por meio da fala da mediadora (IV), ao acrescentar as informações relacionadas ao uso da flecha.

Segundo Góes e Cruz (2006, p. 35) “o aprendizado de conceitos sistematizados na escola transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, na medida em que pode acrescentar-lhes sistematicidade e reflexividade”. Assim podemos ressaltar o questionamento como ponto de partida para a mediação dos conceitos dentro da sala de atividades, também

como o aproveitamento da resposta da criança para o direcionamento do aprendizado, levando-a para um novo caminho de transformações.

Em sequência, a mediadora (IV), com o auxílio dos demais profissionais, organizou e explicou a próxima experiência, uma espécie de “Acerte o alvo”, com bolinhas feitas de papel e um cesto, simbolizando um indígena caçando seu alimento. Ao fim da explicação, a mediadora (IV) reuniu as folhas de papel e voltou para onde estava formada a rodinha inicial, para a distribuição dos materiais. Foi explicado que cada uma iria receber uma folha e fazer dela uma bolinha, amassando-a. Para um melhor desenvolvimento da atividade, foi solicitado que as crianças ficassem de costas para o espelho, uma do lado da outra, para começar.

Com um cesto em mãos, a mediadora (IV) explicou que ali seria o alvo e pediu para se posicionassem atrás de uma linha preta pintada no chão. As crianças começaram a jogar e então a mediadora (IV) pediu para que jogassem apenas com uma mão e que sempre esperassem a vez delas. A cada acerto, uma comemoração, como a Criança 13 que começava a dançar quando a bolinha dela ou de outra criança caía dentro do cesto.

Elas demonstraram empolgação e foi realizada uma nova rodada, havendo a distribuição das bolinhas e organização para que todas participassem. A Criança 3, ao se aproximar para pegar sua bolinha caída no cesto, sugeriu:

(Criança 3): - Ô Tia! “Bota” isso no alto!

Falou empurrando o cesto para cima e continuou:

(Criança 3): - Uma bola de basquete!

(Criança 13): - Isso é basquete! Jogando sua bolinha em direção ao cesto.

A partir desta última fala, destaca-se a presença do conceito espontâneo de “basquete”, visto que as crianças generalizam ao relacionar características do jogo de arremesso de um objeto (no caso, uma bola) ao cesto. Assim, vê-se a influência cultural através do esporte basquete, por ser um dos mais populares nessa sociedade. Percebendo deste modo, que a criança, ao se deparar com uma determinada brincadeira, expressa valores que ela aprendeu dentro de seu grupo social (BASEI, 2009).

Segundo Oliveira (1991) *apud* La Taille; Oliveira; Pinto (2019, p. 27) “o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.” Deste modo, é possível relatar que os atores sociais

internalizaram o conceito de que uma atividade com arremesso logo será o basquete. Vale dizer que estas falas também abarcam um dos pontos apresentados na BNCC, mais especificamente nos objetivos de aprendizagem, onde, no desenvolvimento das atividades, pode-se notar a comparação de objetos apresentada pela fala da criança (BRASIL, 2018).

Essas narrativas também podem funcionar como ponto de partida para a ação do mediador, onde ele utilizará do conceito já apropriado pelas crianças, para atingir o objetivo de desenvolver o conceito formal que a atividade propõe.

A atuação de um mediador na zona de desenvolvimento iminente pode ser observada, por exemplo, numa experiência realizada já no segundo dia de intervenções, na qual a criança teria que construir uma peteca.

Após os materiais serem distribuídos – folhas de papel, tecido e fita adesiva, foi mostrada uma “peteca modelo” já confeccionada pela mediadora (IV) e as crianças se dispuseram a mesa para iniciarem a atividade. No primeiro momento, a Criança 13 ficou em pé, distraída, mas logo foi chamada pela mediadora (I) onde se iniciou um diálogo:

(I): – Criança 13, venha aqui fazer uma peteca! Vem cá, senta aqui...

(Criança 13): - Mas eu não quero fazer isso.

(I): - Senta aqui...

(Criança 13): - Minha mãe não mandou eu fazer isso. Ela vai ficar brava.

(I): - Vai não...

(Criança 13): - Não vou fazer isso. Ela não deixou...

(I): - Ela nem sabe que a gente tá fazendo, como é que ela “não deixou”?

(Criança 13): - Mas ela não deixa, a minha mãe!

(I): - Deixa! Eu já falei com ela, ela deixa!

(Criança 13): - Ela briga comigo!

(I) - Sua mãe não vai brigar com você não! Ela sabe que aqui a gente só faz coisa legal!

(Criança 13) - Vai brigar sim! Eu não quero ficar com isso!

Na tentativa, a mediadora (I) a chamou mais uma vez e elas começaram a construção juntas. No meio do processo, a criança falou em voz alta, direcionando-se para a mediadora (IV):

(Criança 13) - Olha, “fazer” um grande Tia! Oh Tia... É porque a Tia (se referindo a mediadora I) colocou com um papel pequeno e ficou grande!

Tendo em vista o diálogo acima, ressalta-se a importância da mediação no ambiente escolar, onde seu papel principal é estimular àquela criança em seu nível potencial, ou seja, incentivar as habilidades para além do que ela já apresenta.

Para Vygotsky, a participação do educador se faz fundamental na ponte entre o saber e o não saber de um indivíduo. Através dessa mediação, a criança aprimora as chamadas funções psicológicas superiores, que são construídas no processo sócio-histórico, através da linguagem direcionada advinda do mediador (LA TAILLE; OLIVEIRA; PINTO, 2019).

Essa atuação na zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2013) ocorre através das interações que compõem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, de acordo com as diretrizes (DCNEI), também citadas na BNCC, ampliando as condições para a criança desempenhar um papel ativo dentro da escola, construindo o seu conhecimento.

Destaca-se a presença de intencionalidade educativa pela mediadora (I), que segundo a BNCC (BRASIL, 2018) é necessária para o devido acompanhamento e sistematização da aprendizagem da criança, visto que colabora para a progressão das ações da criança em relação a proposta das experiências e da proposta pedagógica como um todo, fazendo com que esta realize a tarefa e se desenvolva.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamental destacar a instituição escolar como um ambiente que, além de incentivar a criança a torna-se um sujeito ativo na construção do seu saber, respeita a subjetividade da mesma, provocando situações onde elas possam se desenvolver de maneira integral. Conseqüentemente, o papel da mediação na formação de novos conceitos, transformando a perspectiva da criança e aprimorando as habilidades e conhecimentos já adquiridos por elas, tais como nos preceitos designados pelos documentos norteadores do planejamento pedagógico da educação infantil no Brasil.

Compreende-se a importância de trabalhar com a temática indígena fora das datas propostas como comemorativas, tendo em vista a ampla riqueza cultural que compõe esse povo e que pouco se sabe sobre os mesmos. Colaborando, assim como

previsto na lei 11.645 de 10 de março de 2008, para a inclusão do ensino da História e Cultura indígena e afro-brasileira na Educação Básica, preservando o patrimônio cultural, realizando o diálogo entre as disciplinas e as culturas existentes, reconhecendo e valorizando as diversidades e direitos de expressão cultural e construção da identidade.

Ante as discussões apresentadas neste estudo, pode-se analisar algumas das manifestações de conceitos, expressos pelos atores sociais, sendo eles espontâneos ou científicos. Por meio das interações entre as crianças e crianças-mediador(a) foi possível perceber a importância do papel da cultura na formação de conceitos. Desta forma, através da análise microgenética das narrativas, foram evidenciados os conceitos de: “castigo”, “copo”, “vitamina”, “internet”, “chuva”, “flecha”, “peteca” e “basquete”. A partir disso, compreende-se o indivíduo como um ser que se desenvolve em meio a uma sociedade, onde conseqüentemente produz o seu conhecimento em conjunto com a mesma.

Sendo a escola, um ambiente de produção e transmissão da cultura, possui a tarefa de ampliar as condições para a criança desempenhar um papel ativo nessa produção, realizando também a quebra dos estereótipos construídos ao longo da história, afim de realizar um resgate histórico e a partir do que o indivíduo já conhece, realizar intervenções na zona de desenvolvimento iminente, propondo a intencionalidade educacional em congruência com as políticas pedagógicas, levando-as para um caminho de formação da autonomia, de novos conceitos e respeito às mais diversas culturas que compõem esta sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. **Estudo sobre as comunidades indígenas de Alagoas**. Maceió: SEPLAG, 2017.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**. vol. 47, nº. 47/3, Oct, 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf>> Acesso em: 20 maio 2021.

BENTO, Clovis Claudino. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na educação física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais**. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2636/4662.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf . Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

CASTRO, Nandjara Novo. Vigotski: os conceitos espontâneos e científicos. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. vol. 05. Ed. Especial. Abril, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1137> Acesso em: 6 maio 2021.

FREIRE, Adriana Cirqueira. **Etnias indígenas alagoanas [Ebook]**. Maceió: 2020. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/573426>> Acesso em: 21 maio 2021.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 50, Abril, 2000. p.09 – 25.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito:

notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17, nº 2. 2016. p. 31–45. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GRANDO. B. S. (Org.). **Jogos e Culturas Indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 171 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; PINTO, Heloysa Dantas de Souza. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019. P.23-33.

LEFRANÇOIS, Guy R., **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p.266-270.

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015.

NASCIMENTO, José Antonio Moraes do. História e cultura indígena na sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº. 6, 2013. p150 – 170.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione. 1997.

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de. Escola e Cultura: o papel da educação física na valorização dos saberes culturais lúdicos por meio dos jogos tradicionais. **Corpoconsciência**. Cuiabá, vol. 24. 2020. p. 205-216. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8684>> Acesso em: 22 maio 2021.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>. Acesso em: 6 jun. 2021.

ROCHA, Idnelma Lima; GUERRA, Maria José; SANTOS, Meiriane Ferreira Bezerra (Org.). **Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL – 35 anos: histórias e memórias, saberes e fazeres**. Maceió: Edufal, 2019.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**. V. 23, nº 2. 2008. P. 176-180. Disponível em: < [https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf](https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf)> Acesso em: 29 maio 2021.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: Contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, Vol. VI, nº 12, Dezembro 2014, p.1-16. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevivian.pdf> Acesso em: 02 jun. 2021.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura: primeiros passos**. Editora Brasiliense, São Paulo, 2017. 96 p.

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**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 100-123, Abril, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. Florianópolis, 1996. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/76490/105591.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 maio 2021.

SHIAVON, C. S. et al. **Investigação sobre a construção de conceitos científicos de termodinâmica à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky**. VI Encontro Estadual de ensino de Física. Porto Alegre, 2015. Disponível em: < https://wp.ufpel.edu.br/ayala/files/2018/03/conceitos_EEEFIS_2015_ayala.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SCHROEDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de pesquisa em educação**, vol. 2, p. 293–318, 2007. Disponível em <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2007v2n2p293-318> Acesso em: 26 jul. 2021.

SCHROEDER, Edson; TOMIO, Daniela; ADRIANO, Graciele Alice Carvalho. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem

histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3. 2017.
Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9525>>
Acesso em: 26 jul. 2021.

SILVA, Fernanda Andrade. **Os sons Tingui-botó: Cultura e identidade indígena em Alagoas**. São Cristóvão, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.