

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

JAQUELINE FERREIRA DA SILVA

BRINCANDO DE TRENS E CAMINHÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS NUMA ABORDAGEM
MICROGENÉTICA

MACEIÓ
2021

JAQUELINE FERREIRA DA SILVA

BRINCANDO DE TRENS E CAMINHÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS NUMA 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 Câncio Bulhões

Coorientadora: Professora Dra. Aline da Silva Ferreira Aderne

MACEIÓ
2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586b Silva, Jaqueline Ferreira da.
 Brincando de trens e caminhões na educação infantil: uma análise de
 apropriação de conceitos numa abordagem microgenética / Jaqueline Ferreira
 da Silva – 2021.
 46 f.

 Orientador: Alexandre Magno Câncio Bulhões.
 Co-orientadora: 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. 44-46.

 1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Educação infantil. 3.
 Espontâneo - Conceitos (Processos cognitivos). 4. Científico - Conceitos

CDU: 373.2

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por nunca terem medido esforços para me proporcionar um ensino de qualidade durante todo o meu período escolar. Aos meus irmãos, pelo companheirismo, pela cumplicidade e pelo apoio em todos os momentos delicados da minha vida, bem como aos amigos que, de forma direta ou indireta foram essenciais para minha permanência ao longo deste curso. Ao meu orientador professor Dr. Alexandre Bulhões. À professora Dra. Aline da Silva Ferreira Aderne, pelos direcionamentos no transcorrer deste trabalho. À professora Dra. Soraya Dayanna Guimarães Santos por compor esta banca e à professora Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, pelas orientações sobre Vygotsky e pela paciência.

RESUMO

Este trabalho buscou verificar nos processos educativos da Educação Infantil as apropriações dos conceitos oriundos do projeto de intervenção “Brincando com Trens e Caminhões” através de uma análise microgenética, realizado no primeiro período de uma turma da educação infantil de uma escola pública de Maceió, que contou com 14 (catorze) atores-sociais com idades entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Foram utilizados um gravador e um diário de campo, onde posteriormente foram realizadas as transcrições – obtidas por meio das observações do mediador de aprendizagem - das falas, bem como a descrição das atividades, interações, participações e motivação dos participantes. Os dados foram analisados com fundamento na abordagem microgenética de Vygotsky, que enxerga o sujeito em um nível micro, considerando as particularidades de cada indivíduo, englobando, neste estudo, os aspectos materiais, afetivo-sociais e cognitivos de cada indivíduo em suas interações com pessoas, objetos na sua turma da escola. Foi possível observar durante a aplicação do projeto a apropriação dos conceitos: “mãe”, “mecânico”, “trem”, “bater”, “quebrar”, “lavar a mão”, “verde”, “azul”, “vermelho”, “direita” e “esquerda”, assimilados, e expostos durante os processos educacionais, foi percebido que os atores sociais conseguiam representar de forma abstrata os conceitos apropriados e que em alguns momentos, os conceitos de objetos e fenômenos relacionados a este projeto partiram do espontâneo para o científico (“mãe”, “mecânico”, “bater”, “quebrar”, “lavar a mão” e “trem”) e em outros do científico para o espontâneo (“verde”, “azul”, “vermelho”, “direita” e “esquerda”). Desta forma, percebe-se que a construção do conceito científico necessita que estes atores sociais tenham desenvolvido níveis mais altos de conceito espontâneo, que possibilita a percepção instantânea do real, bem como que a construção conceitual se dá na sequência: percepção, representação e conceito.

Palavras-chave: Educação Infantil; Vygotsky; Conceito Espontâneo e Científico.

ABSTRACT

This work sought to verify in the educational processes of Early Childhood Education the appropriations of the concepts arising from the intervention project "Playing with Trains and Trucks" through a microgenetic analysis, carried out in the first period of a class of early childhood education in a public school in Maceio, which had 14 (fourteen) social actors aged between 4 (four) and 5 (five) years. A recorder and a field diary were used, where later the transcriptions were made - obtained through the observations of the learning mediator - of the speeches, as well as the description of the activities, interactions, participations and motivation of the participants. The data were analyzed based on Vygotsky's microgenetic approach, which sees the subject at a micro level, considering the particularities of each individual, encompassing, in this study, the material, affective-social and cognitive aspects of each individual in their interactions with people, objects in your school class. It was possible to observe during the application of the project the appropriation of the concepts: "mother", "mechanic", "train", "knocking", "breaking", "washing hands", "green", "blue", "red", "Right" and "left", assimilated, and exposed during the educational processes, it was noticed that the social actors were able to represent the appropriate concepts in an abstract way and that in some moments, the concepts of objects and phenomena related to this project started from the spontaneous for the scientific ("mother", "mechanic", "knocking", "breaking", "washing the hand" and "train") and in others from the scientific to the spontaneous ("green", "blue", "red", "right and left"). Thus, that clear that the construction of the scientific concept requires that these social actors have developed higher levels of spontaneous concept, which enables the instant perception of the real, as well as that the conceptual construction takes place in the sequence: perception, representation and concept.

Keywords: Early Childhood Education; Vygotsky; Spontaneous and Scientific Concept.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. NOTAS SOBRE A TEORIA DE VYGOTSKY	10
3. EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
4. EDUCAÇÃO FÍSICA: BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES.....	18
5. DO CAMINHO METODOLÓGICO.....	21
5.1 DOS PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	23
6. DO CONTEXTO ESCOLAR	24
6.1 Quadro de Funcionários	25
6.2 Da Estrutura.....	27
6.3 Da rotina.....	28
7. DO PROJETO “Jogos e Brincadeiras com Trens e Caminhões”	29
7.1 Descrição das atividades desenvolvidas	30
7.2 Desvelando e discutindo os processos educacionais e conceitos resultantes do projeto jogos e brincadeiras de trens e caminhões.	32
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS	46

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil pode ser caracterizada como o primeiro contato da criança com o ambiente educacional, comprometendo-se com o desenvolvimento integral da criança e, para tanto, precisa considerá-la em toda sua complexidade, abrangendo o cuidar e o educar, da mesma maneira em que trate com respeito cada fase do seu desenvolvimento (ALVES, 2016 *apud* ROCHA; GUERRA; SANTOS, 2019), centrando-se nas brincadeiras e interações, facilitando a aprendizagem através da ludicidade (BRASIL, 2013, p.70)

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) traz as atividades lúdicas, os jogos e brincadeiras como intervenções ideais para iniciar as práticas pedagógicas nos anos iniciais da educação básica, visto que por meio do brincar a criança poderá desenvolver sua afetividade, suas capacidades físicas e aprender de forma ativa, ou seja, o professor será o mediador entre a criança e o objeto de conhecimento.

Neste contexto, Vygotsky (1984 *apud* OLIVEIRA, 1992) descreve que a mediação consiste em uma ação intermediada do sujeito no mundo, ou seja, um processo em que o sujeito age em um objeto do qual não tem um acesso imediato, contudo, para que isto seja possível é necessário que sejam construídos sistemas simbólicos capazes de representar os objetos presentes no mundo real sob os quais se deseja intervir.

No entanto, antes do acesso aos sistemas de representação a criança dispõe apenas da imaginação, possibilitando à criança agir para além do que foi diretamente vivenciado (VYGOTSKY, 2012) e, portanto, demanda este acesso ao mundo simbólico através de apropriações do mundo real, em especial por meio da apropriação da linguagem (PINO, 1995, p. 34) visto que para Vygotsky (1984 *apud* OLIVEIRA, 1992, p. 27) “a linguagem representa um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo”, ampliando suas interações e consequentemente, sua atuação sobre os objetos e o meio em que está inserido.

Desta forma, a criança nas suas ações pode demonstrar seu desenvolvimento, aprendizagem e suas funções psicológicas superiores que serão muitas vezes efetivadas pela linguagem (OLIVEIRA, 1992), caminho este que pode demonstrar seus processos de aprendizagem e sua zona de desenvolvimento real.

Assim, nos aspectos mais micros da criança, como em uma sala de aula e nas suas interações com os outros e com os objetos podemos perceber sua cultura, seu aprendizado e desenvolvimento, bem como os resultados dos processos

educacionais, como os obtidos pela mediação na formação de significados, nas ressignificações, nas apropriações e construção de conceitos e de sentidos, enfim na percepção de seu conhecimento atual e quais indagações poderemos utilizar para que esta construção, num processo sócio-histórico, alcance níveis cada vez maiores.

Nesta contextura, vê-se o quão é importante a linguagem, pois ela faz a mediação da realidade com a criança, ela integra as funções psicológicas superiores, sendo o conhecimento construído nas relações entre as pessoas (SARAVY; SCHROEDER, 2010) e pode possibilitar a apropriação e internalização de conceitos, em um processo que ocorre na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2001, 1991), inclusive, na educação física nos contextos dos jogos e brincadeiras infantis.

Nesta conjuntura, Vygotsky (2001) afirma que é possível identificar diversos pensamentos, constituintes dos conceitos denominados espontâneos e científicos, que correspondem à formação de conceitos advindos da rotina da criança e desprovidos de caráter educacional e, aqueles advindos de uma abordagem sistemática – em geral, a partir da interação da criança com o adulto - em que tanto as motivações da criança quanto sua relação com os objetos são diversas daquela derivada das experiências pessoais da criança.

Desta forma, é importante destacar que para Vygotsky (2001, 1991) é nos estudos das situações concretas entre sujeitos, no encontro entre as intenções, ações e na partilha das atividades, na situação propriamente dita, que podemos obter os elementos para o entendimento da apropriação da criança do que lhe é externo, utilizando as práticas pedagógicas possibilitadas pela educação física como elemento inerente ao processo de desenvolvimento de capacidades na educação infantil (LENZI, 1996).

Por fim, esse trabalho buscou verificar por meio dos processos educativos da Educação Infantil, as apropriações dos conceitos oriundos do projeto de intervenção “Brincando com Trens e Caminhões” através de uma análise microgenética.

2. NOTAS SOBRE A TEORIA DE VYGOTSKY

A teoria sócio-histórica foi desenvolvida em um momento histórico onde a Rússia era influenciada por duas correntes teóricas que buscavam explicar o funcionamento do psiquismo humano, além dos conceitos apresentados por Karl Marx (TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017) que contrariavam a dialética hegelista, e propunham

a troca das ideias pelas condições materiais de convivência no centro do desenvolvimento humano (SANTA; BARONI, 2015).

Vygotsky (1991) encontrou no marxismo o substrato de que sua teoria necessitava e, através da síntese antagônica baseada na confluência entre as correntes naturalista e mentalista, construiu sua tese sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, consistindo na ideia de que o contexto social, econômico e cultural tinha papel crucial no desenvolvimento integral das funções psicológicas superiores, através da relação dialética entre o sujeito, suas interações sociais e o contexto econômico e social no momento histórico em que está inserido (SANTA; BARONI, 2015).

Em sua teoria sócio-histórica, Lev Semyonovich Vygotsky considera o indivíduo como um ser biológico que precisa estar inserido em um grupo social/cultural para se desenvolver (OLIVEIRA, 1992), tendo em vista que desde a primeira infância estamos inseridos em algum grupo social, onde por meio da interação com os adultos e com o mundo, passamos a internalizar informações, incorporando a cultura, a linguagem e os seus significados (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Deste modo, a interação, ou seja, a relação com os demais sujeitos, os objetos e suas ações com os objetos, bem como as experiências ofertadas aos sujeitos têm um papel primordial no aperfeiçoamento das habilidades humanas, dado que o conhecimento é construído através da relação do indivíduo com o mundo mediada através de instrumentos, utilizando como por exemplo, a linguagem, entendida pela teoria sócio-histórica como um dos aspectos constituintes do conhecimento (SARAVY; SCHROEDER, 2010).

Também por meio da linguagem que será motivada através das mediações com os sujeitos, serão desenvolvidos os significados que de acordo com Vygotsky (2001, p. 398) “é a própria palavra vista em seu aspecto interior [...] o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento”, ou melhor, é a própria imagem ou representação da palavra numa dimensão semiótica. E por sua vez, por meio do intermédio da aprendizagem do significado, as crianças podem ser capazes de idealizar os sentidos, que Jobim e Souza (1994, p. 135) definiu como “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta no indivíduo”.

Vygotsky utiliza em sua teoria aquilo que chamou de planos genéticos, que considera os indivíduos como uma sobreposição de camadas que, de certa forma irão influenciar seu desenvolvimento ao longo do tempo. Em sua teoria, Vygotsky denomina estas camadas de: filogênese, ontogênese, sócio-histórico e microgênese,

que correspondem ao estudo da espécie a que o sujeito pertence, suas adaptações, predisposições genéticas e características comuns(filogênese), do indivíduo de uma espécie e suas alteração ao longo da vida(ontogênese), das relações na sociedade - e conseqüentemente da cultura - em que esse sujeito está inserido (sócio-histórico) e, finalmente, ao estudo das particularidades deste sujeito, ou seja, dos processos que o constituem como tal (OLIVEIRA, 1992; MOURA *et al*, 2016).

Dentro dos planos genéticos, a microgênese busca compreender o processo de internalização e, conseqüentemente de apropriação dos conhecimentos, investigando quais aprendizagens já estão consolidadas (SARAVY; SCHROEDER, 2010). Além disto, a análise microgenética permite centralizar a atenção nos aspectos relativos às interações e ações dos indivíduos, observando cautelosamente as perspectivas culturais e suas relações entre grupos sociais, evidenciando a gênese dos processos psicológicos superiores por meio da linguagem (BARBOSA; VAZ, 2019; TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017).

Além disto, tanto a linguagem quanto a cultura são influentes na fundamentação das funções psicológicas superiores, que podem ser entendidas como “sistemas funcionais, cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental do indivíduo em seu meio” (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005, p. 2). A apropriação dos elementos que formarão a base das funções psicológicas superiores acontece por intermédio da interação e da mediação, transcorridas no espaço intersubjetivo, que por sua vez culminarão na interiorização que ocorre em duas fases: a primeira se desenvolve a nível social (com a interação do sujeito com objetos e pessoas), enquanto a segunda fase se concretiza a nível intrapsicológico, ou seja, de forma interna no próprio sujeito (BASSO, 2018).

Um dos conceitos-chave para compreensão do desenvolvimento humano sob a perspectiva de Vygotsky é o conceito de mediação, que discorre sobre o ser humano não agir de forma direta sobre o mundo, tendo sua ação de forma mediada, ou seja, existindo uma interposição entre o sujeito e o objeto de conhecimento, que pode ser um instrumento – material - ou um signo - caráter psicológico (OLIVEIRA, 1992).

Através do processo de mediação, ou seja, da intervenção no mundo permeado por instrumentos, o indivíduo internaliza as informações proporcionadas pelo ambiente, isto é, através da repetição e do contato com o mundo externo, a criança se apropria dos conhecimentos do mundo real (BASSO, 2018; MORAES; MOURA, 2008) trazendo as respostas provocadas pela mediação de um nível social para um

nível intrapsíquico (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005) para que posteriormente, com o auxílio das funções psicológicas superiores sejam construídos seus próprios conceitos acerca daquilo que o permeia e, conseqüentemente, suas ações com os objetos possam ser diversificadas (BASSO, 2018).

Ressalta-se que os conceitos desenvolvidos por intermédio da interação do sujeito com outros indivíduos, sua cultura e os objetos que permeiam seu mundo social podem ser caracterizados como espontâneos ou científicos, sendo definidos nessa ordem: conceitos provenientes de situações vivenciadas pelo sujeito em suas relações cotidianas e conceitos derivados dos processos educacionais, promovidos com interação entre professor-aluno e resultante de um sistema organizado, onde de acordo com Vygotsky (2001) o conceito científico demonstra sua fragilidade na complexidade de seu uso para a abstração, ao passo que o conceito científico tem sua aplicabilidade na concretização da ação, isto é, permite que a criança o utilize de maneira consciente e voluntária em suas ações.

Destaca-se ainda que, para Vygotsky (2001, p. 261) “o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro”, isto é, a apropriação dos conceitos não acontece por vias isoladas ou distintas uma da outra, mas sim de forma continuada e dialógica, ou seja, apesar de percorrerem caminhos distintos, os conceitos espontâneos e científicos interatuam num processo contínuo, onde o conceito espontâneo se desenvolve de encontro ao conceito científico e o científico de encontro ao conceito espontâneo, isto é, para que haja construção de conceito científico é necessário que a criança tenha se apoderado dos níveis mais elevados de conceito espontâneo.

Destaca-se ainda, que a estruturação do conceito espontâneo é composta de experiências diversas e, a partir destas, o conhecimento é mediado através dos meios culturais e dos grupos sociais em que o sujeito está inserido, possibilitando que o indivíduo possa através da representação simbólica, construir seus conceitos. Ressalta-se ainda, que os conceitos serão primordiais na construção das relações do sujeito no mundo (SCHROEDER, 2007).

Segundo Schroeder (2007), para que ocorra o processo de produção conceitual o sujeito percorre três estágios: percepção, representação e conceito, onde é capaz de observar o objeto, suas características ou fenômenos e posteriormente, por meio da linguagem, representá-lo destacando seus aspectos essenciais e prescindindo

aquelas características comuns e, finalmente, restará o conceito sendo evidenciado por meio da linguagem.

Para além disto, Vygotsky (2001, p. 246-247) afirma que “um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos” e mais à frente reconhece que “o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril”, em outras palavras, a apropriação de conceitos pressupõe uma experiência significativa para o indivíduo, capaz de estimular todas as funções psicológicas envolvidas no processo de formulação de novos conceitos, dentre elas a memória, a comparação e a atenção, não sendo possível sua apropriação por meio – exclusivo – da imitação ou repetição de palavras.

No que se refere a diferenciação quanto ao uso dos conceitos científicos e espontâneos, Joenk (2002) afirma que os conceitos científicos têm como uma de suas funções evidenciar através da resolução de problemas o ponto fraco dos conceitos espontâneos, dado que o conceito científico é formulado através das generalizações elementares dos conceitos espontâneos, e evoluem para o conceito propriamente dito a partir do desenvolvimento cognitivo do sujeito e de sua capacidade de o utilizar de forma abstrata (VYGOTSKY, 2001).

Ademais, conforme Joenk (2002) o processo de construção e apropriação dos conceitos científicos é influenciado pela cultura que permeia o indivíduo, o que deve ser considerado na formulação das atividades pedagógicas. Sendo assim, pode-se atribuir à cultura o papel de provedor dos sistemas simbólicos de representação da realidade, bem como das significações promovidas através das interações mediadas pelos signos na relação do sujeito com seu objeto de conhecimento (OLIVEIRA, 1992), auxiliando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, portanto, promovendo a aquisição de conhecimento dentro da zona de desenvolvimento de cada indivíduo.

Para esclarecer em que ponto a mediação deveria ser realizada, Vygotsky (1991) definiu 3 (três) zonas de desenvolvimento, sendo classificadas como: Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) que indica quais as aprendizagens assimiladas até então, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) onde a aprendizagem deve ser mediada para que o sujeito alcance maiores níveis de conhecimento de acordo com suas vivências – permitindo ao mediador de aprendizagem, a visualização do resultado de sua mediação – e finalmente, a Zona de Desenvolvimento Potencial (NDP) que indicam o que o indivíduo é capaz de fazer com auxílio, ou seja, denota

conhecimentos ainda incompletos, mas que com a devida intervenção tendem a ser efetivados.

Além disto, Vygotsky desenvolveu estudos acerca do brinquedo (VYGOTSKY, 1991) buscando compreender seu papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores através das atividades lúdicas e de seus estímulos nos aspectos cognitivos, dado que através das atitudes tomadas durante as brincadeiras – mais especificamente da imitação – é possível delimitar a ZDR em que a criança se encontra, visto que, a criança só é capaz de representar através da imitação conceitos já assimilados, ou seja, situações ocorridas anteriormente e, conseqüentemente, já conhecidas pela criança (SCHERER, 2013).

Deste modo, o desenvolvimento pleno das capacidades humanas precisa ser encarado com um processo composto por múltiplos aspectos que estão diretamente relacionados e, que se comunicam num processo dialógico. Assim sendo, ao buscar compreender determinado aspecto deste processo, devem-se considerar todas as demais categorias, dado que, dispensar quaisquer destas características denota conhecimento superficial acerca da teoria sócio-histórica, que por sua vez deixa claro a necessidade de abarcar os contextos sociais, econômicos e históricos para compreender os processos formadores do psiquismo humano.

A análise microgenética procura explicar os processos de internalização durante a apropriação de novos conhecimentos (SARAVY; SCHROEDER, 2010), dado que este método permite a observação de alterações sutis entre seus agentes e suas ações, e para isso apresenta os diálogos ocorridos nas atividades interacionais e exemplifica os fenômenos estudados (MEIRA, 1994).

É importante ressaltar que a utilização do termo “micro” não se traduz em sua literalidade, isto é, não se relaciona ao sentido de ‘pequeno, curto ou insignificante’, o que significa que o interesse da análise microgenética se traduz em explorar processos pontuais através de observação meticulosa, buscando através das narrativas transcritas distinguir as funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, indícios da construção de conceitos (TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017).

De acordo com Palmieri e Branco (2007, p. 376):

O nível microgenético de análise, constitui-se em excelente opção para desvelar a estrutura e a dinâmica de tais práticas, apontando os caminhos que tornam os currículos ocultos das instituições educativas tão

eficazes, o que permitirá aos educadores a implementação de ações e transformações que se fazem necessárias ao sucesso dos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, a microgênese busca compreender os processos do desenvolvimento humano em um nível micro, considerando as particularidades de cada indivíduo, observando sua evolução de forma plural, ou seja, abarcando os aspectos materiais, afetivo-sociais e cognitivos de cada indivíduo em suas interações com pessoas de determinado círculo social (turma da escola, família, amigos), os objetos e o mundo a sua volta.

Ressalta-se aqui, a grande complexidade da teoria de Vygotsky para o desenvolvimento humano e que estes escritos acima não tem a intenção de exprimir toda esta teoria, e sim apresentar de forma pontual alguns conceitos importantes para este trabalho.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL

Instituída como etapa da educação básica por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013), a educação infantil visa promover a aprendizagem através dos próprios interesses da criança (MACEIÓ, 2015), ou seja, por meio de brincadeiras centradas na interação com os sujeitos, na exploração do ambiente, da experiência com os diversos meios de linguagem e das vivências culturais, assegurando às crianças o conhecimento necessário para o exercício da cidadania e condições para o progresso nas etapas educacionais subsequentes (BRASIL, 2013).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a prática pedagógica dos profissionais atuantes na educação infantil envolve o cuidar e o educar, pois desempenha papel complementar à educação familiar, devendo desta forma articular as vivências obtidas no plano familiar e promover novas aprendizagens no ambiente educacional, potencializando o desenvolvimento de cada criança.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem abranger as aprendizagens essenciais, que compreendem tanto comportamento, habilidade e conhecimento, quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento, o que contribui para um processo educacional onde as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar

desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Para, além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica estabelecidas para a Educação Infantil através da resolução CNE/CEB nº 5/2009, declaram no art. 4º que devemos compreender as crianças como “sujeito histórico, ou seja, as propostas voltadas para a Educação Infantil devem contemplar nas crianças, pessoas que definem sua individualidade através das relações e interações promovidas pelas vivências coletivas” (BRASIL, 2013, p. 18).

Para estruturar a atuação pedagógica na educação infantil a BNCC (BRASIL, 2018) elaborou os direitos de aprendizagem, resultantes da intencionalidade de promover um processo educacional capaz de formar um sujeito ciente de sua própria identidade tanto pessoal quanto sociocultural, apto a conviver em sociedade, capaz de participar de brincadeiras diversas, explorando movimentos, saberes e elementos da cultura, bem como de elaborar atividades, expressando-se como sujeito ativo em sua comunidade através das linguagens e de expressões (BRASIL, 2018).

Além dos direitos de aprendizagem, foram desenvolvidos os campos de experiência: o eu, o outro e o nós, corpo, gesto e movimentos, traços, sons, cores e formas, oralidade e escrita e, por fim, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018) que explicitam quais as experiências necessárias à etapa da Educação Infantil, assegurando a paridade com a realidade da criança, culminando numa aprendizagem significativa.

No entanto, no que se refere aos campos de experiência e aos direitos de aprendizagem é de grande importância que os educadores presentes na Educação Infantil sejam esclarecidos de que a fragmentação encontrada nos documentos oficiais é estritamente pedagógico, ou seja, apenas foi descrito desta forma para que o educador entenda com clareza o que deve trabalhar dentro da proposta da BNCC, além de estar ciente de que tanto os direitos de aprendizagem quanto os campos de experiência estão conectados, sendo assim, numa mesma atividade estes aspectos podem ser trabalhados em consonância, contribuindo para a inserção da criança no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Em virtude disso, tem-se adotado uma visão ampliada dos fatores presentes no dia a dia da criança no ambiente institucional para a formação de um currículo voltado à educação infantil (MACEIÓ, 2015), considerando desde o momento de sua chegada e a forma que são recepcionadas até forma com que interagem com os seus

pares e os profissionais envolvidos nas atividades pedagógicas e de rotina da escola, dado que o desenvolvimento almejado no decorrer da educação infantil está repleto de significados que se estendem em todas as áreas do comportamento humano (PALMIERI; BRANCO, 2007).

Assim sendo, atuar na educação infantil implica necessariamente a realização de uma práxis pedagógica pautada na individualidade de cada criança, buscando desenvolver através das propostas encontradas dos documentos norteadores atividades que promovam o aperfeiçoamento das capacidades físicas, intelectuais e afetivas de cada sujeito contemplado neste processo educacional.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA: BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES

A atuação do profissional de educação física na educação infantil vem sendo difundida no meio acadêmico por meio de trabalhos que evidenciam a relevância das práticas pedagógicas proporcionadas pela educação física (LENZI, 1996; SAYÃO, 2002; CAVALARO e MULLER, 2009; MELO *et al*, 2014) que possibilitam à criança experiências diversas onde ela tem a oportunidade de elaborar, reinventar, criar e modificar movimentos, objetos e ações (BASEI, 2008).

Ainda, vale pontuar que a aprendizagem também se dá por meio das manifestações corporais, por estar vinculada, sobretudo às questões culturais (MELLO *et al.*, 2014), o professor de Educação Física, neste contexto, pode corroborar de forma importante para o desenvolvimento infantil. Ressalta-se ainda que os direitos de aprendizagem da criança - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018) – podem manter uma forte relação com a práxis pedagógica do professor de educação física, embora nem sempre estes estejam atuando neste nível de escolaridade

Ressalta-se que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) estabelece a educação física como componente de caráter obrigatório da educação básica, no entanto, apesar da regulamentação legal para a efetiva realização de intervenções por meio da educação física, subsistem alguns óbices entre os agentes envolvidos na educação infantil, a exemplo da hierarquização entre professor generalista e especialista, indefinições a respeito das atuações de cada um e a exteriorização das críticas de que incluir o professor de educação física poderia induzir ao fracionamento dos saberes dentro da educação infantil (BASEI, 2008).

Além disso, é comum pensarmos a educação física em seu formato desportista, utilizado para preparar o indivíduo na direção de determinado esporte (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007) e, desta forma, podemos negligenciar sua capacidade de mediar o conhecimento através dos objetos, das interações e da linguagem.

Contudo, para que a educação física cumpra seu papel dentro da etapa da educação infantil, destaca-se a necessidade de uma parceria com as professoras das turmas, dado que estas mantêm contato contínuo e mais próximo das crianças e, portanto, podem contribuir no processo de elaboração das práticas para que se tornem cada vez mais significativas para os alunos (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007) promovendo um ambiente onde ela poderá brincar com o corpo e os diferentes tipos de linguagem, utilizando em todo o tempo as atividades lúdicas (AYOUB, 2001) como instrumento do processo educacional.

Para Oliveira (1992, p. 33) “a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente”, ou seja, o processo educacional envolve a criação de oportunidades de aprendizagem que serão imprescindíveis ao desenvolvimento integral do indivíduo, onde se torna fundamental a atuação do corpo pedagógico para que a aquisição de conhecimento emane da intencionalidade educacional, visto que, ao decorrer das progressões nos níveis de aprendizagem serão necessárias a organização de contextos que promovam experiências cada vez mais complexas, estabelecendo novas possibilidades de aprendizado (BRASIL, 2018).

Segundo Basei (2008) a educação infantil precisa ser vista como um lugar que tem como um de seus elementos primordiais a imersão da criança na cultura e na natureza, possibilitando interações com seus semelhantes e com mundo através da mediação professor-aluno, permitindo que através do acesso a essas formas de aquisição de conhecimento as crianças se desenvolvam em todos os seus aspectos, graças a um processo educacional capaz de provocar aprendizagem real e significativa.

Assim, a educação física deve ser pensada para auxiliar as crianças, dado que durante sua estadia na educação infantil estas estarão no momento mais propício ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, motoras e socioafetivas (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007), bem como da construção de sua individualidade que será expressa por meio de atividades lúdicas, jogos ou brincadeiras, demonstrando o conhecimento de si como um ser distinto das demais crianças (KISHIMOTO, 2010).

Desta forma, ressalta-se que o movimento promovido pelas práticas da educação física promove a ludicidade e as brincadeiras, incentivando as crianças a utilizarem seu corpo e os meios disponíveis para interagir com as demais crianças e o mundo a sua volta, portanto, as atividades voltadas a exploração dos movimentos e dos objetos disponíveis devem fomentar a curiosidade, encorajando a criança a descobrir novas maneiras de agir sobre o mundo, suscitando a internalização de novos significados e a formação de novos conceitos (BASEI, 2008).

Ressaltam-se ainda, as especificidades do brinquedo contempladas pela teoria sócio-histórica, onde de acordo com Teixeira (2009, p. 71) “a atuação da criança na situação de faz-de-conta gera uma zona de desenvolvimento iminente, composta de conceitos e processos em desenvolvimento”, isto é, ao agir sobre o mundo simbólico, a criança se apropria dos conceitos dos objetos reais sob os quais exerce sua ação, ao mesmo tempo em que atribui novos sentidos a este.

Para além disso, para Vygotsky (2003, *apud* SCHERER, 2013) não se deve pensar o brinquedo apenas como atividade que desperte o interesse da criança e, conseqüentemente resulte em uma participação entusiasmada, ao contrário, deve-se enxergar o brinquedo – e por consequência, as brincadeiras – como um instrumento primordial para complementação do desenvolvimento humano.

Além do exposto, um dos objetivos para a educação infantil é o de preparar o indivíduo para a vida ativa em sociedade, e desta forma o ensino deve ser voltado à formação de um ser autônomo e ativo. Para que isso seja possível é fundamental fomentar meios de desenvolver a interação entre as crianças com seus pares e com os adultos, principalmente nas brincadeiras uma vez que o mundo social está presente nas formas de brincar e na forma de conhecer o outro (KISHIMOTO, 2010).

Em vista disso, pode-se reconhecer a necessidade da presença da educação física nos anos iniciais da educação básica, para que seja realizado junto as professoras de sala um trabalho conjunto, visando a organização de atividades planejadas estrategicamente com o objetivo de promover melhores condições de aprendizagem, considerando cada criança inserida neste processo e fornecendo as oportunidades de que necessitem para que se desenvolvam de forma integral, construindo e aperfeiçoando suas capacidades cognitivas, socioafetivas e físicas e, consolidando-se como sujeito ativo e autônomo em seu próprio processo de desenvolvimento.

5. DO CAMINHO METODOLÓGICO

Para o desdobramento do presente estudo foram realizados 3 (três) encontros para que as crianças pudessem conhecer e se habituar à presença do mediador de aprendizagem junto a turma (sessões de acolhimento - adaptação), seguidas de 4 (quatro) sessões de intervenção com uma turma do 1º (primeiro) período da Educação Infantil de uma escola municipal da cidade de Maceió, envolvendo crianças com idades entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, desenvolvendo atividades pautadas tanto nos direitos de aprendizagem quanto nos campos de experiência estabelecidos pela BNCC, com o objetivo de verificar em seus aspectos microgenéticos, as apropriações de conceitos construídos por seus participantes (BRASIL, 2018).

O grupo participante foi composto por 14 (catorze) atores-sociais entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, matriculados no 1º período de uma escola municipal da cidade de Maceió Para inclusão na pesquisa, as crianças deveriam estar matriculadas na supracitada instituição e comparecer, no mínimo, a três dias de intervenções.

Para preservar a identidade das crianças nos recortes utilizados para discussão, elas serão descritas por números segundo a quadro 2:

Quadro 2: representação dos alunos e professores inseridos na amostra		
ATOR SOCIAL	SEXO	IDADE
CRIANÇA 1	♂	4 anos e 8 meses.
CRIANÇA 2	♂	4 anos e 6 meses.
CRIANÇA 3	♂	4 anos e 10 meses.
CRIANÇA 4	♀	4 anos e 4 meses.
CRIANÇA 5	♂	4 anos e 5 meses.
CRIANÇA 6	♂	4 anos e 4 meses.
CRIANÇA 7	♂	4 anos e 6 meses
CRIANÇA 8	♂	5 anos
CRIANÇA 9	♂	4 anos e 6 meses.
CRIANÇA 10	♂	4 anos e 8 meses.
CRIANÇA 11	♂	5 anos e 2 meses
CRIANÇA 12	♂	4 anos e 8 meses.
CRIANÇA 13	♀	4 anos e 8 meses.
CRIANÇA 14	♂	4 anos e 5 meses.
REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA INTERVENÇÃO		
PROFESSORA DA TURMA	(I)	
AUXILIAR DE TURMA	(II)	
MEDIADOR DE APRENDIZAGEM*1	(III)	

Dados próprios

Para obtenção dos dados a serem analisados, foram utilizados um gravador e um diário de campo, onde posteriormente, foram transcritas as falas entre as crianças,

¹ Jaqueline Ferreira da Silva - Aluna de do curso Educação Física - licenciatura

e entre as crianças e os professores durante os momentos de interação nas atividades, bem como suas ações, interesses e curiosidade com que realizavam as brincadeiras propostas desde o primeiro dia de observação, para que fosse possível realizar uma análise adequada em detalhes, assim como pressupõe a abordagem microgenética de Vygotsky (1991).

Para a discussão da emergência desses conceitos foram levados em consideração os preceitos definidos por Saravy e Schroeder (2010, p. 107):

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

Através da abordagem microgenética, utilizada neste estudo, é possível perceber o processo de internalização do conhecimento (SARAVY; SCHROEDER, 2010), onde podem ser observados aspectos individuais experienciados pelo sujeito no desenvolvimento das atividades analisadas. Além disso, destaca-se na abordagem microgenética, o olhar direcionado do observador para os momentos de interação e da ação dos indivíduos, bem como das apropriações de conceito e suas e significações, desencadeadas durante estes momentos (BARBOSA; VAZ, 2019).

Para além disso, segundo Vygotsky (2001), o estudo das situações concretas permite a percepção dos aspectos constituintes à elaboração dos conceitos, isto é, a observação de interações espontâneas e advindas da intervenção pedagógica permite a análise das situações por meio das quais será demonstrado o processo de apropriação dos conceitos.

Dessa forma, a abordagem sócio-cultural reforça a relevância das interações sociais e da participação ativa do indivíduo no próprio processo de desenvolvimento (PALMIERI; BRANCO, 2007), e por sua vez, a importância dessas relações para a apropriação de conceitos, visto que sua formulação – seja dos conceitos espontâneos ou científicos – decorre da percepção de fatos e seus fenômenos, bem como de sua ação no mundo social.

A análise foi realizada partindo da observação das vivências durante a intervenção deste projeto, e a partir da transcrição das falas para o diário de campo, onde

posteriormente, foram selecionados alguns recortes das falas dos atores sociais envolvidos neste projeto, que demonstraram em suas ações, interesses, curiosidade, apropriações de conceitos e seus significados, durante a realização das brincadeiras propostas. Destaca-se ainda que para a realização deste estudo, todos os cuidados éticos e legais da pesquisa foram realizados.

5.1 DOS PROCESSOS METODOLÓGICOS

Para a construção do planejamento pedagógico do qual se originou o projeto aplicado neste estudo, foram tomados como documentos norteadores: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) bem como as Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió (MACEIÓ, 2015).

Concomitante a isso, as atividades desenvolvidas foram enquadradas nos direitos de aprendizagem englobados pela professora da turma durante a semana da aplicação do projeto, quais sejam: conviver, brincar e explorar. Desta forma, a realização das atividades coincidiu com o trabalho pedagógico preexistente, acarretando uma sequenciação que não trouxe prejuízos para o planejamento da turma em questão.

Outro fato a ser destacado, é que o planejamento de cada sessão foi trabalhado e analisado pela professora da turma, sempre buscando um ajuste entre os objetivos do projeto e os campos de experiência e objetivos expressos na BNCC que se faziam presentes na programação semanal da turma, os campos trabalhados encontram-se expressos no quadro 1:

Quadro 1: Campos de experiência e objetivos expressos na BNCC, inseridos nesse projeto	
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Corpo, gesto e movimentos	EI03CG03) criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (EI02CG02) deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. (EI03CG05) – coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (EI03CG02) – demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Traços, sons, formas e cores	(EI03TS03) reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (EI03TS02) - expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI03TS02) - expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI03ET01) – estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(BRASIL, 2018)

Desta forma, na construção do projeto foram atendidos os preceitos previstos nos documentos que estabelecem as diretrizes educacionais da educação, tendo em vista a sobreposição harmônica do projeto ao planejamento habitual da professora da turma.

6. DO CONTEXTO ESCOLAR

Fruto de reivindicações de servidoras da universidade, foi instalada na antiga reitoria e administrada com recursos oriundos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e da contribuição mensal dos pais, destinada a atender crianças entre 1 (um) e 4 (quatro) anos de idade, filhos dos servidores da universidade (ROCHA; GUERRA; SANTOS, 2019).

No entanto, após suspensão do repasse de verbas através do MEC e da LBA, passou-se a reivindicar que a responsabilidade fosse assumida pela universidade, já que o decreto 99.548/90 dispunha sobre assistência de filhos de servidores das entidades federais. Sendo assim, em 1990, por meio da resolução nº023/90 Consuni ocorreu a consolidação da instituição escolar atual, que atende filhos de alunos e servidores da universidade com idade entre 1 (um) e 6 (seis) anos, compreendendo as turmas de maternal I e II e 1º e 2º períodos, em período integral (ROCHA; GUERRA; SANTOS, 2019).

Considerando as orientações propostas pela DCNEI (BRASIL, 2013), a escola tem como objetivo “o desenvolvimento indissociável do cuidado e educação, que garantem o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cultural em complementação à ação da família” (ROCHA; GUERRA; SANTOS, 2019) e, buscando atingir este propósito, a equipe pedagógica dedica-se a ouvir as opiniões de todos os que estão incluídos no processo de desenvolvimento das crianças, proporcionando através da escuta dos professores,

funcionários, crianças e seus familiares um espaço cada vez mais interativo e convidativo a aprendizagem (OSTETTO, 2018).

6.1 Quadro de Funcionários

O quadro de funcionários é composto por uma equipe multidisciplinar, que integra professores da Universidade, professores e auxiliares de sala da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e servidores terceirizados. A constituição do quadro de funcionário é estruturada no quadro 2:

Quadro 2: Descrição do quadro de profissionais efetivos envolvidos na dinâmica das atividades desenvolvidas na escola.					
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	2019	2019	Graduação em Pedagogia.
	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

Além destes, a cada semestre, estagiários dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Nutrição e de diversos cursos realizados na universidade são enviados para a escola a fim de adquirirem experiência através das observações e de intervenções supervisionadas.

Além do quadro de funcionários efetivos e dos estagiários que atuam no funcionamento e na dinâmica da referida instituição, tem-se os funcionários terceirizados, descritos no quadro 2:

Quadro 3: da distribuição dos servidores terceirizados atuantes na escola			
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

6.2 Da Estrutura

A estrutura do ambiente educacional pode expressar como pensamos a Educação Infantil, ou seja, se concebemos a criança como participante ativo do processo educacional. A disposição dos móveis, salas e brinquedos são agentes facilitadores ou inibidores do processo de interação e, conseqüentemente do desenvolvimento da autonomia (OSTETTO, 2018).

No que se refere a escola, a instituição tem uma estrutura acolhedora, com salas amplas e coloridas, espaço livre para recreação, brinquedos tais como: escorregador, pula-pula, gangorra e corda para pendurar-se, além de uma pequena horta, todos estes empregados com certa assimetria, tornando o ambiente propício a troca de olhares, interação com objetos e demais crianças, experiências e sensações.

No que se refere a sala de aula, a escola possui ambientes assimétricos, com amplas janelas gradeadas que possibilitam a entrada de ar e luz e, impede que as crianças a atravessem. À esquerda da porta principal encontra-se um mural com as fotos de cada integrante da turma acompanhada do significado do próprio nome. Ao lado do mural da turma está colada à rotina a ser seguida tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, logo após há o quadro branco e sobre ele uma centopeia que exhibe as letras do alfabeto envolvidas em papel colorido.

As janelas possuem cortinas vermelhas e brancas que protegem do sol e proporcionam um ambiente sereno para o momento do descanso. Exatamente abaixo das janelas está posto o tapete e, durante a execução do nosso projeto foi instalado um espelho. À direita do tapete foi improvisado com pedaços de cano e lençóis uma cabana, utilizada pelas crianças para se esconderem e/ou dormirem.

Do lado direito da sala de aula, a partir da porta principal há uma carteira escolar que comporta o ventilador e, abaixo dela uma caixa utilizada para guardar os sapatos/sandálias. Seguida de uma pequena estante que guarda os cadernos de desenho, lápis coloridos e diários de classe, além de alguns objetos pessoais das crianças como os copos e uma garrafa com água utilizada para evitar a saída exacerbada das crianças.

Ainda do lado direito encontra-se o canto da leitura, onde estão expostos os livros infantis utilizados pela professora na hora de contar histórias, mas que podem ser retirados a qualquer momento pelas crianças. Ao lado do cantinho da leitura é exibido o mural das vivências da turma, com fotos das atividades realizadas dentro e fora da escola.

Mais adiante está a estante usada para guardar bolsas, objetos pessoais e de uso pessoal (utensílios de higiene pessoal, álcool, escovas etc.) e os colchonetes utilizados na hora do descanso. Também estão nessa estante os materiais para oficinas de arte como papéis coloridos, tesouras, colas coloridas, pincéis, fantasias e fantoches, todos guardados em caixas no alto da estante.

No centro da sala estão dispostas as cadeiras e mesas multicoloridas, proporcionais à estatura das crianças. Quando encaixadas, estas cadeiras integravam a formação de uma flor, favorecendo o contato visual entre os pequenos e, conseqüentemente proporcionando maior interação. Próximo à janela há o desenho de uma amarelinha e, tendo um olhar mais atento é possível notar o desenho uma pista de corrida no chão da sala, no entanto estes desenhos podem passar despercebidos num primeiro momento.

6.3 Da rotina

As crianças começam a chegar por volta das 06h30min da manhã, e costumam aguardar a chegada da professora da turma ou da auxiliar de sala no pátio externo, onde têm acesso a sala de aula e aos brinquedos. Após a entrada na sala de aula (07h00min – 07h10min), as crianças guardam seus pertences e aproximam-se da professora para o acolhimento e, logo em seguida é feita a roda de conversa, a musicalização e/ou conto de histórias. Em seguida, as crianças realizam alguma atividade pedagógica direcionada pela professora.

Posteriormente, as crianças são orientadas a irem até o refeitório onde ingerem o lanche da manhã, e em seguida podem brincar no pátio externo, utilizando os brinquedos, manipulando a pequena horta e interagindo com as crianças das demais turmas, professoras, auxiliares e demais funcionários presentes no ambiente.

Depois do tempo dedicado à liberdade para ação das crianças, a professora e a auxiliar de sala solicitam que as crianças voltem para a sala de aula, peguem seus pertences e se organizem para o banho. Tanto no momento de preparação como no retorno à sala de aula após o banho, as crianças são estimuladas a se organizarem,

se despirem e a realizar as práticas de higiene pessoal, com o objetivo de torná-los cada vez mais independentes.

Por volta de 11h as crianças são orientadas a irem até o refeitório para o almoço e em seguida para a escovação dos dentes, seguidamente, ao retornar para a sala de aula, as crianças são distribuídas em seus colchonetes para o momento da soneca.

Continuando as atividades no período da tarde, a professora e a auxiliar de sala despertam com cuidado cada criança, solicitando que se posicionem para mais uma vez realizarem a roda de conversa. Depois de conversar com as crianças, estas serão mais uma vez instruídas a se deslocarem até refeitório para o lanche da tarde e, em seguida a professora da turma pode desenvolver uma atividade com as crianças, da mesma maneira que pode atender aos pedidos das crianças de utilizarem os brinquedos da sala com os próprios colegas, colocar música para dançarem ou simplesmente deixá-los à vontade, até que seus responsáveis cheguem.

7. DO PROJETO “Jogos e Brincadeiras com Trens e Caminhões”

O projeto foi constituído de 3 (três) encontros de acolhimento do mediador de aprendizagem para que as crianças se adaptassem com sua presença cotidiano da escola e, conseqüentemente adquirissem confiança para realizar as atividades propostas. Além disso, os dias dedicados ao acolhimento também foram utilizados para observação da funcionalidade da escola, atividades elaboradas pela professora - incluindo observação do diário de classe (o que permitiu uma ideia prévia do comportamento da turma) e dos planos gerais de atividade desenvolvidos até então - rotina das crianças e da dinâmica entre o grupo de crianças da turma.

Após as sessões dedicadas ao acolhimento, demos início à aplicação do projeto que contou com 4 (quatro) encontros para a aplicação das atividades, que foram desenvolvidas após a roda de conversa no turno da manhã, com a duração de 30 (trinta minutos). Algumas práticas aconteceram na sala de aula, enquanto outras foram desenvolvidas no pátio da instituição, devido à necessidade da utilização de um espaço mais amplo para adequada aplicação da atividade.

Considerando o tempo de intervenção, as práticas foram elaboradas com um momento inicial para que o mediador investigasse o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema de cada aula, o momento principal, onde as atividades eram desenvolvidas com a turma e, o momento final, com a realização de uma atividade educativa como a pintura ou a escrita.

As atividades desenvolvidas durante a execução do projeto seguiram o seguinte planejamento (quadro 3):

7.1 Descrição das atividades desenvolvidas

As atividades realizadas com a turma observaram os planejamentos apresentados no quadro 4:

Quadro 4: Distribuição dos temas, campos de experiência e direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas sessões de atividades.			
Sessão	Tema	Campos de Experiência	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (ações)
01	Vivenciando os sons e gestos do trem	Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, formas e cores	Brincar; Explorar;
02	Explorando os movimentos	Corpo, gestos e movimentos	Brincar; Explorar; Conviver.
03	Vivenciando movimentos	Corpo, gestos e movimentos	Brincar; Explorar; Conviver
04	Culminância	Corpo, gestos e movimentos;	Brincar; Explorar; Conviver

Dados próprios

Quadro 5: Atividades realizadas com a turma durante a intervenção	
PRIMEIRA SESSÃO	
OBJETIVO GERAL	Construir com o corpo sons, gestos e movimentos relacionados ao contexto apresentado
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	Brincar; Explorar.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	(EI02CG02) deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
	(EI03CG03) criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
	(EI03TS03) reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
No primeiro dia de aplicação das atividades, foi realizado um mapeamento do conhecimento das crianças acerca da temática a ser desenvolvida. Em seguida, foi apresentado através de imagens e	

vídeos o objeto a serem estudados – trens e caminhões - buscando explorar através do próprio corpo, os movimentos e os variados sons executados pelos trens e ou caminhões com uma atividade envolvendo musicalização. Para finalizar o primeiro dia de atividades do projeto, foi solicitado que as crianças escrevessem a palavra “TREM” em seus cadernos, oferecendo auxílio aquelas que apresentavam alguma dificuldade na realização da tarefa	
SEGUNDA SESSÃO	
OBJETIVO GERAL	Vivenciar através dos jogos e brincadeiras atividades que envolvam e desenvolvam a lateralidade, a estruturação espacial e noção do corpo no espaço.
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	Brincar; Explorar; Conviver.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	(EI02CG02) deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
As brincadeiras desenvolvidas foram voltadas a lateralidade e estruturação espacial e, para que a atividade pudesse ser desenvolvida da maneira adequada, as crianças foram convidadas para o pátio externo da instituição. Foram utilizados bambolês coloridos como instrumento de mediação para atender aos objetivos da tarefa proposta. O mediador de aprendizagem, a professora da turma e a professora auxiliar pediram que as crianças se distribuíssem grupos para simular a movimentação de um trem, em determinado momento foi solicitado que as crianças realizassem “curvas” para a direita e para a esquerda. Após a execução das brincadeiras, as crianças retornaram à sala de aula, onde foram entregues desenhos de 3 (três) modelos de trem para que as crianças colorissem.	
TERCEIRA SESSÃO	
OBJETIVO GERAL	Proporcionar através da ludicidade e dos jogos e brincadeiras o conhecimento acerca do corpo e das noções de corpo no espaço.
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	Brincar; Explorar; Conviver.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	Corpo, gestos e movimentos- (EI03CG05) – coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (EI03CG02) – demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades (EI03TS02) - expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI03ET01) – estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
As atividades se voltaram à apresentação do segundo objeto de estudo – o caminhão – e, portanto, foram utilizados imagens, vídeos e questionamentos para mapear o nível de conhecimento das crianças acerca do tema. As brincadeiras propostas para este momento foram pensadas para simular o encadeamento que existe em determinados caminhões, o que envolvia estruturação espacial e noção do corpo no espaço. Após a realização das atividades, foi mostrado às como desenhar o contorno da própria mão e então desafiamos as crianças para que fizessem o mesmo em seus cadernos de desenhos, ofertando o auxílio que cada aluno necessitou.	
QUARTA SESSÃO	

OBJETIVO GERAL	Trabalhar a lateralidade bem como os movimentos básicos do ser humano através da ludicidade dos jogos e brincadeiras
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	Brincar; Conviver; Explorar.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	(EI03CG05) coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (EI03CG02) – demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03TS02) - expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
No quarto e último dia de aplicação das atividades, as atividades foram iniciadas com a exibição de uma compilação de fotos realizadas durante as atividades desenvolvidas até então. Em seguida a intervenção prosseguiu com brincadeiras que estavam voltadas a lateralidade e estruturação espacial, bem como a execução do movimento básico do salto, utilizado corda e bambolês para dificultar a tarefa. Para finalizar o projeto de jogos e brincadeiras envolvendo a temática “trens e caminhões” foram construídos trens feitos com garrafas PET e ao mostrá-los, desafiamos as crianças a montar pintá-los com tinta guache da forma que desejassem, e depois o levassem para mostrar a seus pais.	

7.2 Desvelando e discutindo os processos educacionais e conceitos resultantes do projeto jogos e brincadeiras de trens e caminhões.

Haja vista as notas feitas até então acerca da Educação Infantil, dos aspectos da teoria sócio-histórica, seus pontos-chave e das atividades aplicadas neste projeto de intervenção, serão apresentados alguns dos momentos em que podem ser observadas as apropriações de conceitos relacionadas aos processos educacionais observados nas intervenções deste projeto.

É importante salientar que nos recortes narrativos que serão apresentados a posteriori, a bagagem histórica de cada criança foi respeitada, uma vez que as experiências trazidas por cada criança retratam o meio social onde estão inseridos, gerando um ponto de partida para o desenvolvimento das atividades (OSTETTO, 2018).

Ressalta-se que o mediador de aprendizagem pode ter observado com mais apreço determinadas situações, ficando despercebido outros processos de construção e apropriação de conceitos significativos, visto que ao observar e analisar as interações além de tomar como base os pressupostos da teoria sócio-histórica, o

mediador de aprendizagem traduz e interpreta as informações de acordo com suas próprias experiências (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005).

Posto isso, seguem os recortes que a partir da vista do mediador de aprendizagem conseguiram expor apropriações de conceitos durante a aplicação do projeto de intervenção.

No 1º dia da fase de adaptação, ao chegar à sala onde foram desenvolvidos os planejamentos, um dos alunos se aproximou e pode ser observada a seguinte cena:

A criança 6 despertou e ainda sonolento foi conversar com o mediador de aprendizagem, perguntando se ele estava fazendo uma pesquisa, depois de receber uma confirmação foi brincar de carrinho com as crianças 1 e 11, pouco tempo depois a criança 6 voltou para conversar para conversar:

Criança 6: tia, seu cabelo 'tá' vermelho, porque que seu cabelo 'tá' assim?

(III): é que a tia pintou o cabelo com essa cor, está bonito assim?

Criança 6: 'tá', mas sua boca também 'tá' vermelha

(III) ah, na boca eu passei batom.

Criança 6: minha mãe usa batom também.

Nesta cena onde a criança se aproxima do mediador de aprendizagem para conversar e fazer questionamentos, pode-se observar que a escola respeita as condutas previstas na BNCC (BRASIL, 2018) visando a livre interação da criança com o que está a sua volta – no momento em que vai brincar com os carrinhos - e com os adultos – no momento em que se dirige ao mediador de aprendizagem, cumprindo um de seus papéis pedagógicos que segundo Basei (2008, p.3) é “proporcionar estímulos auxiliares e ajudas externas às crianças durante a educação infantil, corroborando uma aquisição que não se dá naturalmente”.

Da mesma forma, quando a criança 6 questiona “tia, seu cabelo 'tá' vermelho, porque que seu cabelo 'tá' assim?”, nota-se a apropriação do conceito científico acerca da cor “vermelha”, dado o reconhecimento do pigmento, revelando a assimilação/apropriação do conceito e de seu significado através das atividades realizadas pela criança, e mais uma vez, que umas das etapas previstas na BNCC (BRASIL, 2018) foi desempenhada pela escola, já que um dos objetivos de aprendizagem previstos no campo de experiência “traços, cores e formas” é a exploração das cores.

Destaca-se ainda que a exposição do conhecimento acerca da “cor vermelha” pressupõe o desenvolvimento do conceito espontâneo adquirido nas vivências da

criança e, a partir disto, por meio das atividades envolvendo as cores – como orientado pela BNCC - desenvolvidas na instituição, a construção do conceito científico correspondente, possibilitando à criança por meio da linguagem a utilização deste conceito em situações concretas.

Além disso, no 3º dia da fase de acolhimento do mediador de aprendizagem, estava planejada uma ação de formação com os professores no turno matutino. No turno vespertino, pode ser observado uma situação interessante, após o acolhimento da aluna realizado pela professora da turma, o mediador de aprendizagem foi convidado para brincar de “castelo” com os brinquedos que estavam nas caixas espalhadas pela sala, onde surgiu o seguinte diálogo:

Criança 13: Pegou uma das bonecas e, simulando o ato de passar pomada na boneca, falou:

Criança 13: ‘Vamo’ trocar a fraldinha neném?

Mediador de aprendizagem: você vai passar pomada nela? Ela está doente?

Criança 13: é não, ‘todos os neném’ precisa de pomada. Eu vou escolher a... - Separou dois modelos de roupas das bonecas.

Mediadora de aprendizagem: a bermuda?

Criança 13: não, você se lembra isso é uma calça igual à que você ‘tá’ usando. O colorido ou o azul? Essa (apontando para a calça azul) é a de passear, e essa (apontando a calça colorida) é de brincar.

Facilitadora de aprendizagem: Apontou para a calça colorida e ela vestiu a boneca.

Criança 13: ficou bonita?

Facilitadora de aprendizagem: ficou linda

Criança 13: agora ela pode ir na escola. Deixa eu fazer assim (colocou a blusa da boneca por dentro da calça)

Mediador de aprendizagem: tem que colocar a calça por cima?

Criança 13: sim, porque senão fica chato, tendeu?

Mediador de aprendizagem: por quê? Explica para a tia

Criança 13: porque todas as pessoas ficam assim.

Mediador de aprendizagem: com a camisa dentro da calça?

Criança 13: isso - tocando a blusa da boneca - é longo demais, então tem mudar aqui - colocando a camisa dentro da calça mais uma vez- tendeu?

Neste diálogo entre a criança e a mediador de aprendizagem, pode-se notar de acordo com Vygotsky (1984, apud PINO, 1995) o desenrolar de uma brincadeira de

representação semiótica, isto é, da apropriação do conceito espontâneo “mãe” sendo utilizado de forma criativa através da brincadeira com a boneca, de uma prática social (ser mãe), possibilitando a internalização da aprendizagem de regras em atividades específicas dos grupos a que pertence (RODRIGUES, 2009; VYGOTSKY, 1991).

Ressalta-se também, que no fragmento apresentado, é possível descrever um conceito espontâneo sendo utilizado de forma central para a realização de uma brincadeira de representação, ou seja, a partir de sua vivência e da observação das atividades desenvolvidas por sua mãe, a criança 13 pode assumir um comportamento que está para além de sua idade, e age incorporando as responsabilidades atribuídas ao objeto que está representando (VYGOTSKY, 1991). Ao reproduzir os comportamentos atribuídos às tarefas de ser mãe, a criança se apropria do significado desta palavra por meio das vivências no mundo real, reestruturando sua concepção sobre o papel de mãe, de acordo com sua compreensão de mundo, construindo de forma internalizada, um conceito cada vez mais elaborado acerca do papel social ‘mãe’ (OLIVEIRA, 1992).

Além disto, ao explicar que “*todos os neném precisa de pomada*” percebe-se a assimilação e apropriação de conhecimento promovida pela vivência em situações anteriores, onde provavelmente lhe foi explicado que uma das tarefas de cuidado para com os bebês é o ato de passar pomada no bumbum, possibilitando à criança 13 agir de acordo com a função do conceito do qual se apropriou. Da mesma forma, ao afirmar que “*(...) todas as pessoas ficam assim*”, entende-se que houve uma compreensão da correta utilização das roupas num contexto social, pois, segundo Vygotsky e Fróis (2012, P.27) “a capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de combinar os elementos velhos em novas combinações constitui o fundamento do processo criativo”.

Desta forma, ao brincar as crianças atuam sobre o mundo de uma forma mediada, tendo a possibilidade de apoderar-se de conceitos relacionados ao seu mundo social e, posteriormente alavancar os processos de desenvolvimento (SARAVY; SCHROEDER, 2010) por meio dos conceitos elaborados. Vê-se também nesta narrativa a busca do mediador de aprendizagem pela compreensão do entendimento da criança sobre a brincadeira de boneca, assim como sua interlocução e interação com a criança, buscando dentro da zona real de desenvolvimento desta, planejar melhor as atividades de seu projeto de intervenção subsequente, tencionando

através de uma aprendizagem significativa o aperfeiçoamento das formas de pensamento da criança.

No 2º dia de aplicação do projeto de intervenção, as crianças foram convidadas a se deslocarem até o pátio externo da instituição para realização de atividades que envolviam imitação, locomoção e organização e estruturação espacial. Em interação com as crianças, a turma foi organizada em dois grupos, as crianças ficavam dentro dos bambolês e se locomoviam como um trem, imitando o apito deste e, ao estímulo inicialmente do facilitador de aprendizagem eles foram direcionados para direita ou esquerda, assim segue a narrativa:

As crianças foram incentivadas a passar debaixo dos brinquedos dispostos pelo pátio e eles se animaram, exceto a criança 6 que saía do bambolê quando percebia que o restante do grupo passaria por baixo e retornava depois.

A professora da turma entrou em um dos bambolês com os alunos (3), (4) e (6), enquanto o mediador de aprendizagem entrou em outro bambolê com as crianças (1), (9) e (12) e deixaram que as crianças conduzissem. Mais uma vez a criança (2) seguiu a frente do bambolê apontando com as mãos a direita e a esquerda.

A criança (9) deixou o grupo de frente para o grupo da professora da turma e gritou:
(9) – Sai da frente, vai bater! *piuíííí*

Criança (6): Não pode bater, vai quebrar o trem

Novamente, pode ser observado nesta situação características da representação mental de uma situação real (uma possível colisão entre trens) durante o desenvolvimento de uma brincadeira desenvolvida com ludicidade, onde de acordo com Scholze, Brancher e Nascimento além de claramente estimular os processos criativos, esses momentos promovem o desenvolvimento de respostas para situações reais, além de, segundo Schroeder (2007, p. 298-299) mostrar que o conceito espontâneo resulta de “um conjunto de representações com seu universo simbólico característico, formando os seus sistemas de interpretação da realidade. Este recorte narrativo demonstra que a criança (1) estabeleceu uma relação de causa e efeito – se os ‘trens’ se chocassem, seriam quebrados – onde pode-se perceber que ele havia construído os conceitos espontâneos de “bater” e “quebrar, possivelmente desenvolvidos através de atividades cotidianas, quer durante suas brincadeiras quer por meio de observação de acontecimentos acidentais fora do contexto escolar.

Nesta situação, vê-se a necessidade de considerar as experiências que cada criança carrega e demonstra no âmbito educacional, pois, segundo Schroeder (2007,

p. 297) “os estudantes vêm para a sala de aula com o seu repertório de explicações para os fenômenos e conceitos científicos que são diferentes daqueles ensinados na escola”, e cabe aos profissionais comprometidos com a educação e o desenvolvimento desses estudantes proporcionar práticas que possibilitem o aperfeiçoamento dos conhecimentos socialmente adquiridos.

Ademais, notam-se as restrições do brincar pelas regras, como pode ser observado quando a criança 1 fala: “não pode bater, vai quebrar o trem!” onde o aluno transfere as propriedades do objeto “trem” para o objeto “bambolê” e, utilizando-se da imaginação chega à conclusão de que o “trem” não pode se chocar com outro objeto pois irá quebrar. Desta forma, ao brincar de “trem” as crianças atuam de acordo com as regras que se aplicam ao objeto central da brincadeira, sendo assim, não poderia haver choque entre os “trens” dado que assim como no mundo real, eles quebrariam (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010).

De acordo com Vygotsky (2007 *apud* Rodrigues, 2009) acerca da imitação nas atividades educacionais, é necessário destacar que as brincadeiras não se limitam ao ato de ‘copiar’ situações, falas ou comportamentos, do contrário, criam seus conceitos a partir do que foi observado, representado e apropriado no decurso das suas relações sociais. Sendo assim, a ação baseada na imitação está diretamente relacionada ao aprimoramento da construção dos conceitos, dado que, por meio do processo criativo, a criança alcança maiores níveis de ação e compreensão sobre o mundo.

Ademais, para Vygotsky (2001, p. 246):

Um conceito é muito mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de uma simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado.

Sendo assim, pode-se conceber através dos estudos em Vygotsky (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010) que, as atitudes desenvolvidas pelas crianças durante a realização da brincadeira não podem ser classificadas como instintivas, visto que suas ações dependem da perspectiva de mundo que esta criança construiu a partir de suas vivências, influenciando o modo com que participa e contribui no desenvolvimento de brincadeiras.

Ainda no segundo dia de intervenção, a criança 8 chegou durante a brincadeira de imitação da locomoção e dos apitos do trem, no entanto não quis participar da

intervenção e observou a partir de um dos cantos do pátio o desenrolar da atividade, em determinado momento da brincadeira o bambolê utilizado por um de seus colegas rompeu. Neste momento observou-se a seguinte fala:

“O bambolê da criança 9 abriu e a criança 8 correu até ele, dizendo:

Criança 8: eu sou o mecânico! - E recolocou o encaixe do bambolê.

Facilitador de aprendizagem: e o que um mecânico faz?

Criança 8: quando um carro quebra é ele que conserta. Vou esperar e ver se sai de novo.

Neste momento pode ser observado mais um exemplo de representação social através da brincadeira, posto que a criança 8 identificou um defeito no “trem” do seu colega, e imitando as atitudes de um mecânico ajudou o amigo corrigindo o defeito observado, demonstrando sua ZDR, onde o conceito acerca de “mecânico” está formulado.

Dizer que a atitude da criança 8 revela sua ZDR, consiste em dizer que as atitudes tomadas pela criança são condizentes com as atividades desenvolvidas pela função do mecânico, já que o conceito espontâneo consiste na internalização de conhecimentos culturais ao longo de seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1992). Segundo Vygotsky (1991, p. 69) “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade”, ou seja, a adequada organização da atividade lúdica proporciona o desenvolvimento de contextos imaginários (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010) onde a criança pode agir de forma simbólica com objetos reais.

Além disto, para Vygotsky (2003 *apud* SCHERER, 2013) as crianças são incapazes de desenvolver uma imitação acerca de algo ou alguma situação desconhecida, ou seja, para que haja imitação de determinada situação é imprescindível que a criança tenha vivenciado a mesma situação anteriormente, isto reforça a necessidade de promover experiências diversificadas na educação infantil para que através destas a criança possa apropriar-se de diversos conceitos e ampliar seu leque de possibilidade de ação sobre o mundo.

De acordo com Vygotsky; Luria e Leontiev, (2010), durante o período de transição para a etapa pré-escolar, a brincadeira deixa de ser uma ação secundária, e se torna a principal atividade da criança. Isto se dá devido à expansão do mundo objetivo e consciente da criança, que passa a englobar além dos objetos com os quais

ela já operava os objetos com os quais os adultos operam, e as crianças ainda não são capazes de operar por causa de sua incapacidade física.

Desta forma, a atividade lúdica pode ser enquadrada como uma resolução para este conflito enfrentado pelas crianças na fase pré-escolar, que consiste na necessidade de ação sobre os objetos do mundo adulto e pela impossibilidade de ação real sobre estes objetos (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010)) fazendo com que as crianças operem no mundo dos adultos através da brincadeira, apropriando-se da conceituação de objeto e de significado na situação exposta.

Para além disso, ao iniciar as atividades no segundo dia de aplicação do projeto, cujo foco era na organização e estruturação espacial, foi solicitado que as crianças erguessem a mão direita, buscando compreender o nível de desenvolvimento, de lateralidade, em que se encontravam. Ao serem solicitadas as crianças levantaram as mãos, exceto a criança 1, que justificou com o seguinte diálogo:

Criança 1: Tia, eu não sei qual é a mão direita!

Facilitador de aprendizagem: olha, essa aqui – erguendo minha mão direita – é minha mão direita, então qual a sua mão direita?

Criança 1: essa aqui? – Levantou a mão direita

Facilitador de aprendizagem: isso mesmo, essa é a mão direita. Parabéns!

No entanto, durante a terceira intervenção, enquanto era realizada a brincadeira do carrinho de mão, foi possível observar que a dificuldade lateralidade que a criança 1 apresentava no início do projeto foi resolvida no transcorrer deste, pois já estava fazendo uso da aplicabilidade da noção espacial de direita e esquerda. Quanto à direcionalidade, isto é, na relação de direita e esquerda quanto a um ponto fixo, pode ser observado a aplicação dos conhecimentos adquiridos a partir da seguinte cena:

Enquanto as crianças pediam auxílio aos seus colegas e a professora da turma para brincar de carrinho de mão, a criança 1 pediu que o facilitador de aprendizagem segurasse suas pernas e passou a se deslocar-se pelo espaço da sala, quando o facilitador de aprendizagem pediu que alterasse seu deslocamento.

Facilitador de aprendizagem: agora vai para a direita!

A criança 1 acertou a direção: acertei, tia?

Facilitador de aprendizagem: isso, muito bem, agora para a esquerda! – A criança foi na direção correta

A fala da criança 1 *“tia, eu não sei qual é a mão direita”* leva a acreditar que os conceitos acerca de direita e esquerda estão em estado embrionário, isto é, em processo de desenvolvimento. Partindo deste ponto, observa-se que as atividades com características lúdicas, combinada com a mediação exercida pelo facilitador de aprendizagem foi suficiente para agregar o conceito necessário à realização da atividade subsequente.

De acordo com Scherer (2013) a brincadeira funciona como auxílio para que a criança atue sobre suas características físicas, psíquicas e emocionais, tornando-se de grande importância para o aprimoramento da inteligência e o desenvolvimento físico da criança, pode-se verificar este desenvolvimento a medida da observância dos atos subsequentes às atividades desenvolvidas durante a aplicação do projeto, a partir do momento em que a criança 1, demonstra ter assimilado o conhecimento que lhe fora mediado na aula anterior, no tempo em que durante a execução de brincadeira que lhe exigia a compreensão acerca de direita e esquerda, enquanto lateralidade e direcionalidade, pode ser constatado que a criança demonstrou domínio acerca deste conceito de organização e estruturação espacial.

Por conseguinte, Oliveira (1992, p. 28), descreve que “os conceitos são construções culturais, internalizado pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento” dado que, por meio da interação realizada com os objetos e os sujeitos através da mediação, dos instrumentos e signos, bem como das características sociais e históricas, particulares a cada indivíduo é que serão desenvolvidas as funções psicológicas superiores que, por sua vez serão determinantes para a composição das capacidades essencialmente humanas necessárias à vida em sociedade.

Para além disto, Schroeder (2007) enfatiza a correlação dos conceitos científicos e espontâneos, quando menciona que os conceitos derivam do processo de resolução de situações desafiadoras, onde por meio das interações e do uso da linguagem, a criança será capaz de apropriar-se do conhecimento, formulando seus próprios conceitos.

Ademais, no último dia de intervenção, foram construídos trens a partir de garrafas PET e, em seguida proposto um desafio às crianças de que o pintassem da maneira que desejassem. Durante o momento de pintura, uma professora de outra turma entrou na sala e as crianças passaram a interagir.

“Uma professora de outra turma entrou na sala e (3) a chamou:

Criança (3): ó o meu trem azul, tia!

Professora visitante: está lindo, meu bem!

Criança (13): olha eu 'tô' pintando

Professora visitante: que cor é essa?

Criança (13): verde!

Criança (3): e o 'meu cor' é azul.

Criança (10) pediu a professora para pintar o carrinho que estava na caixa de brinquedos.

Criança (6) deixou o trem dele no pátio e ficou ajudando a pintar o trem da criança (14).

Criança (7) colocou uma tampa de tinta na mesa e despejou as tintas amarelas e verdes para misturar.

Criança (5) - mostrou as mãos sujas de tinta

Facilitador de aprendizagem: perguntou, e agora?

Criança (5): depois lava.

Facilitador de aprendizagem: e a tinta vai sair?

Criança (5): sai, com sabão sai.

Facilitador de aprendizagem: você já tentou tirar a tinta com sabão?

Criança (5): sim, e a tinta saiu toda com o sabão.

Neste momento da intervenção pode ser observado o papel da mediação exercido tanto pela professora visitante a sala como pelo facilitador de aprendizagem, na busca pela identificação do nível de conhecimento das crianças acerca dos objetos utilizados na atividade. Quando a criança 5 mostra as mãos sujas de tinta e o facilitador questiona: “e agora?” está permitindo que a criança pense e elabore uma solução para o problema, proporcionando uma situação em que poderá exercer sua autonomia, além de estimular as funções que estão em desenvolvimento (SARAVY; SCHROEDER, 2010).

De acordo com Moraes (2008), utilizar-se da mediação na zona proximal do desenvolvimento da criança, contribui para o aprimoramento de suas habilidades e, conseqüentemente para o desenvolvimento do indivíduo de maneira integral. Ao observar a continuação da narrativa, e ao manter nossa atenção nas respostas da criança 5 “*depois lava*”, “*sai, com sabão sai.*”, entende-se que através da apropriação do conceito espontâneo “lavar a mão” advindos de vivências anteriores, a criança havia assimilado e experimentado o processo necessário para retirar as manchas de

tintas das mãos, e ao realizar essa atitude nas atividades escolares, pode ser observada sua convergência em conceito científico, dado que a criança se tornou capaz de utilizar este conceito de forma consciente e voluntária, aplicando-o da maneira em situações concretas.

Possibilitar a manipulação por parte das crianças do material disposto para a construção e embelezamento do objeto estudado durante o período de aplicação deste, sem que suas ações fossem direcionadas, permitiu que as crianças explorassem as cores e texturas dos objetos a sua disposição, além de possibilitar que aprimorassem conceitos espontâneos, facilitando o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos por meio destas vivências. De acordo com Scherer (2013), a liberdade para exploração de materiais provoca a criança, encorajando-a a descobrir novas formas de brincar com aquilo que lhe é disposto, como aconteceu nessa situação em que a criança 10, pediu permissão para colorir um dos carrinhos dispostos na sala de aula.

Portanto, é possível inferir que nesta situação a mediação tornou possível a verificação da zona de desenvolvimento real da criança 5 e, além disso, promoveu a elaboração de uma resposta que evidencia a apropriação de conceitos adquiridos durante situações anteriores, isto revela o processo interpsíquico que assimila as informações recebidas através da interação com objetos e sujeitos que por sua vez, formarão a natureza psicológica da criança (VYGOTSKY, 2010)

Vale também apontar a utilização de conceitos já consolidados nas diversas atividades escolares (conceitos científicos) e de sua utilização no cotidiano destas, a exemplo das cores “verde”, “vermelho” e “azul”, trabalhadas anteriormente pela professora de sala nas suas e que, por sua vez, as crianças passam a utilizá-las com autonomia nas suas vidas. Ressalta-se que, de acordo com Scholze, Brancher e Nascimento (2007 p, 79) “é enquanto brinca que a criança cria e re-cria conceitos”, construindo por meio das ações vivenciadas nas brincadeiras o desenvolvimento de sua autonomia.

Para além dos objetivos deste trabalho, demonstra-se a seguir a partir das falas de professoras que presenciaram uma das atividades desenvolvidas, a necessidade do planejamento de atividades visando a aprendizagem significativa e direcionada pela equipe pedagógica, utilizando-se da interação e das brincadeiras como ferramentas para obter os objetivos planejados.

Durante a realização da atividade de pintura realizado no pátio da escola no 2º dia de aplicação do projeto, ocorreu um diálogo entre duas professoras:

Professora (I): olha como todos estão participando da atividade de pintura.

Professora (II): é verdade, e estão concentrados, até (5) que não queria participar no início resolveu pintar!

Professora (I): tá vendo como faz diferença o encadeamento? Quando as atividades têm um significado fica mais fácil eles participarem do que só “fazer por fazer”.

A fala de (I) retrata a importância de realização de uma prática pedagógica que possui encadeamento lógico partindo dos conhecimentos pré-existentes na turma, construindo a partir do conhecido novas conexões e, consequentemente atribuindo um novo sentido àquela atividade. Para Scherer (2013) trabalhar os jogos e as brincadeiras com o objetivo de despertar o interesse por sua realização, permite que as crianças utilizem estas ferramentas para adquirir conhecimentos por meio de uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Desta forma, ao utilizar-se de uma sequência visando a construção do conhecimento, o professor precisa estar ciente de que sua atuação precisa fazer sentido para a criança, visto que quando pautadas em atividades que promovam a interação, a atuação do professor será primordial tanto para a apreensão de significados como para formulação de um ambiente propício a construção de saberes (COLAÇO *et al.*, 2007).

Neste contexto, Silva e Martins (2018), dissertam que o planejamento de atividade educativa baseado na metodologia de projetos tende a promover uma aprendizagem prazerosa, dado que estimula a progressão dos saberes a partir da bagagem histórica do indivíduo, considerando os aspectos constituintes da teoria sócio-histórica, a saber, os aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais.

À vista disso, é possível dizer que a construção de planejamento baseado na metodologia de projeto possibilita uma ação pedagógica capaz de potencializar o desenvolvimento das funções cognitivas, afetivo-sociais e física-motoras das crianças acolhidas na educação infantil, bem como promove a assimilação e apropriação de níveis mais complexos de pensamento, que mais tarde culminarão na formulação dos conceitos científicos e, por conseguinte, das funções psicológicas superiores, além da oportunidade de estabelecer projetos que envolvam a integração da família-escola, promovendo um desenvolvimento integral da criança.

É importante salientar podem ter sido exteriorizados outras apropriações e demonstrações de conceitos que não foram investigados, porém aqueles que apareceram com maior evidência aos olhos do mediador de aprendizagem foram vistos com destaque e trabalhados nesta análise.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento por meio dos jogos, brincadeiras e da apropriação de conceitos pode ser visto sob seu aspecto espontâneo ou científico, ou seja, pode-se analisar a apropriação dos conceitos formulados a partir das experiências sociais do sujeito - proporcionadas pela cultura e os grupos sociais nos quais está inserido - ou ainda, observar a formulação de conceitos advindos das sistematizações proporcionadas pela escola – através das interações entre crianças e adultos – formulando conceitos formais e mais concretos que os espontâneos.

Além disso, destaca-se que a apropriação de conceitos científicos tem como uma de suas funções, a sua utilização em situações concretas, de forma voluntária, e que sua efetivação presume o aperfeiçoamento dos conhecimentos espontâneos, que por sua vez, são utilizados de forma inconsciente nas suas ações e interações, fornecendo o suporte para que a criança possa desenvolver-se em seus diversos aspectos.

Desta forma, as condutas adotadas pelas crianças transpareceram os processos microgenéticos vivenciados nas interações promovidas, e após a análise das falas advindas dos participantes, das professoras e do mediador de aprendizagem, foram definidas algumas situações em que os aspectos da teoria de Vygotsky estavam presentes de forma marcante, expondo a apropriação de conceitos e sua utilização durante as atividades desenvolvidas ao longo deste projeto.

Foram discutidos, neste estudo, as apropriações dos conceitos: “mãe”, “mecânico”, “trem”, “bater”, “quebrar”, “lavar a mão”, “verde”, “azul”, “vermelho”, “direita” e “esquerda”, que em algumas situações revelaram-se conceitos espontâneos - denotando o processo de apropriação de objetos e conhecimentos que lhe foram apresentados anteriormente, e revelando o processo de percepção, representação, e por fim, concretização do conceito - e em outros momentos, conceitos científicos - desenvolvidos por meio da mediação entre o mediador de aprendizagem e o aluno durante as intervenções – possibilitando a utilização do conceito em situações concretas.

Ressalta-se também, através do recorte em que a criança se apropriou do conceito “mãe” durante a brincadeira com o mediador de aprendizagem, bem como quando a criança utilizou os conceitos de “mecânico” e “trem”, a apropriação e domínio de tais conceitos, sob os quais pode agir de forma abstrata, revelando o uso consciente e voluntário de um conceito científico. Destaca-se ainda, a convergência de conceitos espontâneos em direção a formulação de conceitos científicos, nas situações em que a criança demonstrou domínio dos conceitos de “lavar a mão”, “bater” e “quebrar”, trazendo o conhecimento obtido através seu meio social para o contexto educacional.

Da mesma forma, observou-se o caminho descendente do conceito científico, atribuindo-lhe aspectos elementares para sua utilização, como pode ser percebido nas situações em que as crianças expressam o conhecimento acerca das cores “verde”, “azul” e “vermelha”, bem como dos conceitos de “direita” e “esquerda”, trabalhados de forma sistemática, empregando a mediação como instrumento para o desenvolvimento do conhecimento.

Assim, como exposto neste trabalho, a teoria de Vygotsky pressupõe como meio essencial para o desenvolvimento humano, as interações e, conseqüentemente, os processos educacionais pautados na mediação para apropriação, construção, significação e ressignificação de conceitos, a partir do pensamento sobre objetos e da ação sobre estes objetos. Da mesma maneira, as discussões decorrentes dos recortes apresentados denotam a necessidade de um olhar apurado para as questões que envolvem a educação infantil, considerando suas vivências dentro e fora do âmbito educacional, assim como pressupõem os documentos oficiais, buscando níveis cada vez mais elevados de conceitos espontâneos para que complementem a formulação dos conceitos científicos, permitindo que as crianças atuem de forma concreta na resolução de problemas e conflitos em seu meio social, desenvolvendo e fomentando sua autonomia.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação física**, vol. 4, p. 53–60, 2001. .
- BARBOSA, João P. V.; VAZ, Arnaldo M. Análise microgenética de processos de aprendizagem na pesquisa em educação em ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 18, no. 3, p. 458–477, 2019. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen18/REEC_18_3_1_ex1256.pdf.
- 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, p. 12, 2008. .
- BASSO, Cíntia Maria. Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computador. **Linguagens & Cidadania**, vol. 2, no. 2, 11 Mar. 2018. DOI 10.5902/1516849231521. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31521>.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: [s. n.], 2018. vol. 44, . DOI 10.26849/bts.v44i1.664. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/664>.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: [s. n.], 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192.
- CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil:: uma realidade almejada. *Educar*, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.
- COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; PEREIRA, Eleonora; NETO, Francisco Edmar Pereira; CHAVES, Hamilton Viana; SÁ, Ticiania Santiago de. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, vol. 12, no. 1, p. 47–56, 2007. .
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 112 ed. 20. Campinas: Papyrus Editora, 1994. vol. 11^a, . <https://doi.org/10.1590/s0101-73301998000200010>.
- JOENK, Inhelora Kretzschmar. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. **Revista Linhas**, vol. 3, n.1, p. 1–12, 2002. .
- KISHIMOTO, Tizudo Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - perspectivas atuais**, vol. único, p. 1–20, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- LENZI, Lúcia Helena Corrêa. Ressignificando jogos nas aulas de educação física, a partir das idéias de Vygotsky. *Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, Santa Catarina, ano 9, 1 jan. 1996.

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

MAGALHÃES, Joana S; KOBAL, Marília Corrêa; GODOY, Regiane Peron de. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, vol. 6, no. 3, p. 43–52, 2007. .

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**, vol. 3, no. 1, p. 59–72, 1994. .

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner Dos; KLIPPEL, Marcos Vinicius; ROSA, Amanda De Pianti; VOTRE, Sebastião Josué. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 36, no. 2, p. 467–484, Apr. 2014. DOI 10.1590/S0101-32892014000200013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892014000200467&lng=pt&nrm=iso&tlng=en.

MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga de; MOURA, Manoel Orosvaldo de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. 97–116 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. DOI 10.11606/T.48.2008.tde-16032009-145709. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16032009-145709/>.

MOURA, Elaine Andrade et al. Os Planos Genéticos Do Desenvolvimento Humano: A Contribuição De Vigotski. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano*, Taubaté/SP, ano 1, v. 9, n. 16, p. 106 - 114, junho 2016

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: Alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. Em **DE LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. PIAGET, VIGOTSKI, WALLON: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992. vol. 81, p. 67–69.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na educação infantil**. 1ª. Campinas: Papirus Editora, 2018.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Angela Uchoa. Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 11, no. 2, p. 365–378, 2007. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572007000200014>.

PINO, Angel. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em Psicologia**, vol. 3, no. 2, p. 31–40, 1995. .

ROCHA, Idnelma Lima; GUERRA, Maria José; SANTOS, Meiriane Ferreira Bezerra Santos. **Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Ufal – 35 anos: histórias e memórias, saberes e fazeres**. 1ª ed. Maceió: Edufal, 2019. vol. Único, . Disponível em: <http://edufal.com.br/produto/nucleo-de-desenvolvimento-infantil-da-ufal-35-anos-historias-e-memorias-saberes-e-fazeres/>. Accessed on: 15 May 2021.

RODRIGUES, Luzia Maria. **A criança e o brincar**. 2009. 43 f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vygotsky: Contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis** -

Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia, vol. 6, no. 12, p. 1–16, 18 Mar. 2015. DOI 10.36311/1984-8900.2014.v6n12.4792. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4792>.

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**, vol. 15, no. 1, p. 155–170, 2010.

SAYÃO, Deborah Thomé. CORPO E MOVIMENTO:: NOTAS PARA PROBLEMATIZAR ALGUMAS QUESTÕES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL E À EDUCAÇÃO FÍSICA. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 23, ed. 2, p. 55-67, jan 2002.

SCHERER, Anelize Severo. **O lúdico e o desenvolvimento: a importância do brinquedo e da brincadeira segundo a teoria vigotskiana**. 2013. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.

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. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2007v2n2p293-318>.

SILVA, Aparecida Letícia Oliveira Mota da; MARTINS, Aira Suzana Ribeiro. **Contando e encantando na educação física**. 1ª. Rio de Janeiro: Editora Imperial, 2018.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ DO COMPORTAMENTO A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. 294 f. Universidade Federal do Pará, 2009.

TOMIO, Daniela; SCHROEDER, Edson; ADRIANO, Graciele Alice Carvalho. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, vol. 25, no. 3, p. 28, 9 Sep. 2017. DOI 10.17058/rea.v25i3.9525. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9525>.

VERONEZI, Rafaela Julia Batista; DAMASCENO, Benito Pereira; FERNANDES, Yvens Barbosa. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Rev. ciênc. médicas**, vol. 14, no. 6, p. 537–541, 2005. .

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1º ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A_construcao_do_pensamento_e_da_linguagem.pdf.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4º ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A_formacao_social_da_mente.pdf.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

