



GUILHERME AUGUSTO FERNANDO DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEDIADORA DOS JOGOS DE PAPÉIS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS: UMA ABORDAGEM DESENVOLVIMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GOIÂNIA - GOIÁS
2026





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Guilherme Augusto Fernando de Oliveira

3. Título do trabalho

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEDIADORA DOS JOGOS DE PAPÉIS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS: UMA ABORDAGEM DESENVOLVIMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Victor Jose Machado De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 10/03/2026, às 13:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Augusto Fernando De Oliveira, Discente**, em 10/03/2026, às 20:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6038156** e o código CRC **08B0E1A1**.



GUILHERME AUGUSTO FERNANDO DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEDIADORA DOS JOGOS DE PAPÉIS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS: UMA ABORDAGEM DESENVOLVIMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional PROEF - da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Pesquisa realizada com fomento de bolsa de estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira.

GOIÂNIA - GOIÁS
2026



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Guilherme Augusto Fernando de
A Educação Física Como Mediadora Dos Jogos De Papéis Com As Crianças Pequenas: [manuscrito]: Uma Abordagem Desenvolvidamental No Contexto Da Educação Infantil / Guilherme Augusto Fernando de Oliveira. - 2026.
CLIII, 153 f.: 2026

Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Goiânia, 2026.
Apêndice.
Inclui: siglas, lista de figuras.

1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Teoria Histórico-cultural. 4. Experiências Corporais de Movimento.

I. Oliveira, Victor José Machado de , orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 01 da sessão de Defesa de Dissertação de **Guilherme Augusto Fernando de Oliveira**, que confere o título de Mestre em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos três dias de março de dois mil e vinte seis, a partir da(s) 15:00, através do link: <https://meet.google.com/qpq-rnjy-rvw?hs=122&authuser=0>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEDIADORA DOS JOGOS DE PAPÉIS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS: UMA ABORDAGEM DESENVOLVIMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Prof. Dr. **Victor José Machado de Oliveira (PROEF/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros (PROEF/UFAM); Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz (UFSC). Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação e, como resultado, o candidato foi **aprovado** pelos membros. Proclamados os resultados pelo(a) Prof. Dr. **Victor José Machado de Oliveira**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) aos três de março de dois mil e vinte seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Victor Jose Machado De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 05/03/2026, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Luiz da Costa Barros, Usuário Externo**, em 05/03/2026, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Fernandez Vaz, Usuário Externo**, em 05/03/2026, às 16:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5958780** e o código CRC **956BE8D5**.

Referência: Processo nº 23070.005186/2026-11

SEI nº 5958780

GUILHERME AUGUSTO FERNANDO DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEDIADORA DOS JOGOS DE PAPÉIS COM AS CRIANÇAS PEQUENAS: UMA ABORDAGEM DESENVOLVIMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Universidade Federal de Goiás – UFG, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Pesquisa realizada com fomento de bolsa de estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Data da defesa: 03/03/2026

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira
Universidade Federal de Goiás

Membro Titular: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros
Universidade Federal do Amazonas

Membro Titular: Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro Suplente: Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Membro Suplente: Prof. Dr. Roberto Pereira Furtado
Universidade Federal de Goiás

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, saúde, força e sabedoria que me sustentaram nesta jornada.

Ao meu estimado professor orientador, Dr. Victor José Machado de Oliveira, agradeço pela paciência, entusiasmo e clareza intelectual que compartilhou durante toda essa jornada. Obrigado por respeitar meus tempos, ampliar meus horizontes e conduzir esta pesquisa.

Aos professores Dr. João Luiz da Costa Barros, Dr. Alexandre Fernandez Vaz, Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins e Dr. Roberto Pereira Furtado, agradeço por aceitarem o convite de participar da avaliação deste trabalho. Suas contribuições enriqueceram significativamente esta dissertação

À minha família, agradeço pelo apoio constante, pela compreensão nos momentos de ausência e pela força que me deram ao longo de todo este percurso. Cada gesto de cuidado e incentivo tornou esta caminhada possível.

Agradeço às minhas amigas Eunice Mendonça, Isabel Oliveira e Larissa Dias, que me incentivaram nesta jornada. Ter a amizade de vocês é redescobrir no cotidiano, um modo mais bonito de viver.

Gratidão eterna às crianças e às suas respectivas famílias que confiaram em meu trabalho. Vocês são a razão e a inspiração deste estudo.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fundamental apoio financeiro concedido para a realização desta pesquisa, na modalidade de bolsa de estudo.

Agradeço também à CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica – pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – PROEF.

Assim como, em certos dias, a descida é feita na dor, também pode ser feita na alegria. [...] A própria luta para chegar ao cume basta para encher o coração de um homem. É preciso imaginar Sísifo feliz (Camus, 2025, p. 139, 141).

OLIVEIRA, Guilherme Augusto Fernando de. **A Educação Física como mediadora dos jogos de papéis com as Crianças Pequenas**: uma abordagem desenvolvimental no contexto da Educação Infantil. Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira. 2026. 153f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Goiânia, 2026.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como tema a sistematização das experiências corporais de movimento da Educação Física com a Educação Infantil, a partir de uma didática desenvolvimental orientada pela atividade-guia de jogos de papéis. Parte-se do problema de investigação que indaga de que modo é possível organizar as experiências corporais de movimento que sejam consistentes no contexto da Educação Infantil. O objetivo geral consiste em compreender a sistematização das experiências corporais de movimento consistentes com a Educação Infantil a partir de uma didática desenvolvimental. Especificamente, buscou-se identificar e analisar a sistematização de uma proposta didática mediadora de assuntos significativos relacionados às experiências corporais de movimento de crianças pequenas em uma pré-escola, assim como, desenvolver um recurso educacional durante esse processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, nos moldes do experimento didático-formativo, realizada em uma pré-escola do município de Patos de Minas/MG com uma turma do segundo período (5 anos de idade) da Educação Infantil, desenvolvido pelo professor de Educação Física, com a duração de doze encontros. Os principais resultados da pesquisa apontam que a Educação Física com a Educação Infantil pode ser sistematizada sem romper com o princípio humanizador da brincadeira, demonstrando ser possível que o professor atue com as crianças, e não sobre elas, assim revelando uma ética pedagógica da alteridade e do compromisso com a formação delas. Também, foi possível observar que a sistematização didático-pedagógica elaborada nesta pesquisa compreendeu as “Ações Estruturantes da Mediação” que se configuram como um instrumento para orientar mediação pedagógica docente e organizar o ensino da Educação Física com a Educação Infantil. Como recurso educacional, apresenta-se um documentário no estilo curta-metragem que sistematiza essa proposta e oferece subsídios à formação docente. Conclui-se que a didática desenvolvimental, orientada pela atividade-guia de jogos de papéis, possibilita a sistematização de experiências corporais de movimento consistentes na Educação Física com a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Experiências corporais de movimento.

OLIVEIRA, Guilherme Augusto Fernando de. **Physical Education as a Mediator of Role-Play in Early Childhood: A Developmental Approach within the Context of Early Childhood Education.** Advisor: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira. 2026. 153 pp. Professional Master's Dissertation in Physical Education – National Network Program (PROEF). Federal University of Goiás, Faculty of Physical Education and Dance (FEFD), Goiânia, Brazil, 2026.

ABSTRACT

This master's dissertation focuses on the systematization of bodily movement experiences in Physical Education in Early Childhood Education, based on a developmental didactics oriented by the guiding activity of role-play games. The study stems from the research problem that asks how it is possible to organize bodily movement experiences that are consistent within the context of Early Childhood Education. The general objective is to understand the systematization of bodily movement experiences consistent with Early Childhood Education through a developmental didactics. Specifically, the study sought to identify and analyze the systematization of a didactic proposal that mediates meaningful topics related to bodily movement experiences of young children in a preschool, as well as to develop an educational resource throughout this process. This is a qualitative study, within the framework of the didactic-formative experiment, carried out in a preschool in the municipality of Patos de Minas, Minas Gerais, with a second-period group (5 years of age) of Early Childhood Education, conducted by the Physical Education teacher over twelve sessions. The main results indicate that Physical Education in Early Childhood Education can be systematized without breaking with the humanizing principle of play, demonstrating that it is possible for the teacher to work with children, and not on them, thus revealing a pedagogical ethics of otherness and a commitment to their formation. It was also possible to observe that the didactic-pedagogical systematization developed in this research encompassed the "Structuring Actions of Mediation," which are configured as an instrument to guide teachers' pedagogical mediation and organize the teaching of Physical Education in Early Childhood Education. As an educational resource, a short documentary film is presented, which systematizes this proposal and provides support for teacher education. It is concluded that developmental didactics, oriented by the guiding activity of role-play games, enables the systematization of consistent bodily movement experiences in Physical Education in Early Childhood Education.

Keywords: Physical Education. Early Childhood Education. Cultural-Historical Theory. Bodily movement experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ações Estruturantes da Mediação	68
Figura 2 - Vista da entrada da Escola Municipal "Professor Madalena Maria de Melo"	80
Figura 3 - Criança andando de bicicleta.....	95
Figura 4 - Ponto de vista da criança enquanto anda de patinete	95
Figura 5 - Gráfico das brincadeiras e jogos mencionados pelas famílias das crianças e elaborado durante o encontro.	97
Figura 6 - Criança sendo auxiliada pelo professor durante a prática de arborismo com o slackline.....	100
Figura 7 - Crianças observam o efeito da concentração dos raios solares com uma lupa.....	104
Figura 8- Crianças investigam as formigas.....	105
Figura 9 - Vista das crianças na "transitolândia".....	108
Figura 10 - O professor/pesquisador realizando o papel de "ser o semáforo".	111
Figura 11 - Vista da "casinha de histórias".....	112
Figura 12 - Crianças brincando	114
Figura 13 - Gráfico exposto na lateral da quadra, junto dos gráficos de outras turmas.....	119
Figura 14 - Perspectiva da criança atravessando sustentada na fita de slackline	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação dos Campos de Experiências	37
Quadro 2 - Dados de identificação institucional, do professor e da turma	87
Quadro 3 - Campos tema, justificativa, assuntos significativos e objetivo geral	88
Quadro 4 - Estrutura da mediação pedagógica	89
Quadro 5 - Avaliação da mediação desenvolvida.....	90
Quadro 6 - Resumo dos temas desenvolvidos durante a pesquisa	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
1 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS LEGISLAÇÕES PERTINENTES ÀS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA ...	26
1.1 Legislações para a Educação Infantil e a presença da Educação Física nelas: entre o existe e o resiste.....	26
1.2 Sou professor especialista ou professor de crianças pequenas? A problemática da Educação Física com a Educação Infantil.....	34
1.3 Infância e criança na Sociologia da Infância: para refletir a respeito do lugar do professor de Educação Física com a Educação Infantil	41
1.4 Infância e criança pela ótica da Salutogênese: para refletir o lugar das mediações pedagógicas consistentes com a Educação Infantil	44
2 ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRUTURANDO AÇÕES PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA ATIVIDADE-GUIA DE JOGOS DE PAPÉIS	50
2.1 Desenvolvimento do psiquismo infantil e a atividade-guia.....	50
2.2 Caracterizando a atividade-guia de jogos de papéis e a zona de desenvolvimento iminente	56
2.3 Como organizar uma didática desenvolvimental com a Educação Infantil? Uma proposta baseada nos jogos de papéis	63
3 DO ROTEIRO E OS BASTIDORES DA PESQUISA.....	78
3.1 Natureza e tipo da pesquisa	78
3.2 Contexto e participantes da pesquisa.....	80
3.3 O experimento didático-formativo.....	81
3.4 Questões éticas da pesquisa.....	83
3.5 Por trás das câmeras: a construção do recurso educacional	83
4 DO PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE DO PROFESSOR: O PLANO DE TRABALHO E AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS	85
4.1 Plano de Trabalho Docente	85
4.2 Mediações Pedagógicas.....	92
5 DO PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE DA CRIANÇA: O BRINCAR, O DESENVOLVER E O APRENDER.....	106
5.1 O diagnóstico na escuta e observação do brincar: a ação estruturante da mediação Acolher	106
5.2 Índícios do aspecto criador e transformador do brincar: as ações estruturantes da mediação Ampliar e Propor	109
5.3 Índícios do desenvolvimento das atividades produtivas: a ação estruturante da mediação Transitar	116
5.4 Processos do Avaliar os saltos qualitativos, a aprendizagem e a formação humana	121

6 LEGADOS DO RECURSO EDUCACIONAL	129
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE	144
Plano de trabalho docente	144

APRESENTAÇÃO

Sou professor de Educação Física, formado pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, licenciado e bacharel, com especialização em Neuropedagogia. Diferente do que se esperava, estudar mais não mitigou minhas inquietações, pelo contrário, forneceu subsídio teórico para ampliá-las. Daí, me questionei: por que a infância parecia caber tão pouco naquilo que a escola e a sociedade mutuamente concordavam? Minha trajetória entre o chão da quadra e o silêncio (inquisitivo) das salas de aula foi se moldando na escuta, no desconforto e na vontade de fazer diferente. A partir desse estranhamento, nasceu o impulso que me levou ao mestrado: compreender melhor as crianças e encontrar caminhos para ensinar com elas, e não apenas para elas.

Me coloquei no caminho que partiu de Patos de Minas – Minas Gerais rumo a Goiânia – Goiás e assim iniciou minha jornada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Se é verdade que não se retorna do mesmo modo após ser afetado por algo que você aprendeu, como certa vez disse o professor Dr. Victor Oliveira, hoje compreendo que algo em mim, como professor e como sujeito, definitivamente, não voltará ao ponto de partida.

No início, o desejo que me movia era simples e sincero: queria pesquisar com crianças. Havia, antes de tudo, o impulso de olhar para as infâncias. Contudo, não havia um recorte definido, uma problemática delimitada ou um eixo conceitual claro. Reconheço, com a sinceridade de quem revisita sua própria prática, que em alguns momentos fui um professor autoritário e, talvez por isso mesmo, hoje, busque compreender não apenas a criança, mas as relações que a constituem como sujeito social e histórico. Foi o professor Dr. Victor Oliveira quem me inquietou a respeito da Teoria Histórico-Cultural e, por meio dela, me vi mais próximo de questões fundamentais como, por exemplo: o desenvolvimento, o ensino e, sobretudo, a mediação. Nesta investigação, o contato com essa teoria foi se entrelaçando com outras lentes que ampliaram meus horizontes sobre processo educativo.

No campo das ideias, ao lado da teoria Histórico-Cultural, foi sugerida a Sociologia da Infância. Ambas as perspectivas, apesar de diferenças teóricas, parecem compartilhar uma premissa em comum de que a criança não é um mero vir-

a-ser, mas um ser pleno de cultura e potência de ser-estar-presente. E ainda, nesse horizonte, o Senso de Coerência, conceito central da teoria da Salutogênese, emergiu como um constructo teórico valioso a ser observado e promovido nas mediações pedagógicas para que as consolidem como mediações consistentes. Embora não se configure como uma teoria explicativa do desenvolvimento, sua contribuição se torna evidente ao pensarmos o processo educativo como espaço de construção de sentidos, de compreensibilidade e de maleabilidade diante as incertezas e desafios que estão no mundo.

A Teoria Histórico-Cultural considera que o desenvolvimento humano se realiza pela apropriação ativa da cultura. A Sociologia da Infância defende a criança como produtora de significados sociais. E a Salutogênese amplia essa visão ao sugerir que as interações educativas também podem fortalecer a capacidade da criança de orientar-se frente à complexidade da vida. Desse modo, mediações qualitativamente consistentes tornam-se meios não apenas de ensinar conteúdos, mas de apoiar a criança na construção de uma relação mais coerente consigo e com o mundo. Entretanto, apesar de a Sociologia da Infância e a Salutogênese terem contribuído para ampliar meu olhar sobre a infância, por uma questão de organização interna, elas assumiram um espaço “menor” nesta dissertação.

As disciplinas cursadas no PROEF compuseram camadas sobre minha percepção da docência. Lembro com nitidez da frase dita pelo professor Dr. LÊNIN Garcia durante uma de suas aulas sobre “Escola, Educação Física e Planejamento”: “... você é o passado que não passou”. Uma sentença aparentemente “solta”, mas que me atravessou — talvez, porque ela remeta à herança de práticas e visões de infância que nós, os adultos, seguimos carregando, mesmo quando passado muito tempo, um ciclo que se repete porque não houve transformação, perpetuando ciclos que se repetem dentro da escola e de nossas próprias ações docentes. As aulas de “Problemáticas da Educação Física”, mediadas pelo professor Dr. Victor Oliveira foram precursoras de reflexões, questionamentos e tensões sobre o *status quo*. Em “Seminários de Pesquisa em Educação Física”, com os(as) professores(as) Dr.(as) Flórence Gemente, Roberto Furtado e Rubia-Mar Pinto, que nos subsidiaram para delimitar, planejar e sistematizar o caminho que podemos trilhar para propor soluções para os problemas atuais. O professor Dr. Gustavo Costa ampliou horizontes com os

conteúdos do TGfU (*Teaching Games for Understanding*), uma densa abordagem que responde a falta de motivação dos alunos em diversas etapas do ensino, ponto que provoco por ser raro na etapa da Educação Básica que atuo – a Educação Infantil.

Em “Escola, Educação Física e Inclusão”, com a professora Dra. Ana Paula Silva, que resgatava em suas aulas que a Educação Física não é reduzida a “performance e pódios”, criamos o terreno fértil para a inclusão, não como assimilação do mesmo nem “apenas estar junto na quadra”, mas de abertura e acolhimento à diferença, ao outro, ao diverso. Em “Seminários de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, com a professora Dra. Luana Zanotto, engajadas discussões que iam das problematizações às satisfações em que apontavam para a Educação Infantil como lugar legítimo de ensinar, da cultura, do movimento, da e com a criança, foram fundamentais para refletir sobre essa etapa da Educação Básica.

A forma como o professor Dr. LÊNIN Garcia que também lecionou a disciplina “Ensino da Capoeira”, com paixão, domínio técnico e escuta sensível foi inspiradora. Porque ensinar, percebi, é também amar aquilo que se escolhe compartilhar. Não se trata de ensinar Capoeira, mas de transmitir uma visão de mundo, uma relação com o corpo e com a cultura, um gesto de presença. A mesma satisfação se via nas aulas da professora Dra. Flórence Gemente com o “Ensino do Esporte - Atletismo”. Aqui, destaco que essa didática apaixonada e inspiradora é marca comum entre todos os professores com quem tive alegria de ser aluno; guardo todos vocês com carinho no coração.

A partir dessa trajetória vivida, emerge um olhar mais amplo, que vai além da experiência imediata e se fundamenta em referenciais teórico-conceituais capazes de sustentar uma abordagem crítica e comprometida com as crianças. É nesse sentido que se delinea o recorte deste estudo. Por isso, ressalto que nessa investigação, nós¹ propusemos distanciar-nos da visão dicotomizada da criança, para nos aproximarmos de uma perspectiva que a considere um sujeito histórico. Apontamos que, em determinados contextos, a percepção sobre a criança é entendida de maneira simplista, como se fosse uma mera etapa de transição biológica e maturacional do desenvolvimento humano. Em outros olhares, a criança é reduzida sob a prerrogativa

¹ Orientador Professor Dr. Victor José Machado de Oliveira e eu mestrando Guilherme Augusto Fernando de Oliveira.

de sujeito incapaz ou é alijado do direito de se expressar como tal. Ambas as perspectivas tomam a infância como se fosse uma mera preparação para o futuro adulto.

Essas visões se reduzem a um escopo que está longe da pluralidade de assuntos que competem a esta fase do desenvolvimento humano, que, apesar desse ser humano a quem referimos como “criança” ser pequeno nas dimensões físicas, é gigantesco em sua cultura e complexidade. Nesta esteira investigativa, consideramos importante abordar a Teoria Histórico-Cultural sem desconsiderar uma visão próxima da Sociologia da Infância. Isso será feito pela ideia de que o vínculo social tem substancial importância para ambas teorias.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano acontece no acesso à experiência sociocultural, que são transmitidas de uma geração para outra, na qual os aspectos da cultura que vivemos não é adaptado pela criança, mas apropriado por ela (Leontiev, 1977). A Sociologia da Infância, segundo Sarmiento (2005), propõe-se a interrogar a sociedade a partir do ponto de vista da infância, reconhecendo-a como categoria social legítima e produtora de sentidos próprios. Ao tomar as crianças como sujeitos sociais por direito próprio, contribui-se não apenas para compreender melhor a infância, mas também para lançar novos olhares sobre a sociedade como um todo:

[...] a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (Sarmiento, 2005, p. 363).

Desta forma, reconhecemos que o meio cultural exerce uma influência decisiva sobre o desenvolvimento humano, seja psicologicamente ou socialmente. Tanto a Sociologia da Infância quanto a Teoria Histórico-Cultural enfatizam que o desenvolvimento da criança não pode ser compreendido de forma isolada, mas deve ser analisado no contexto das relações sociais nas quais a criança está inserida. Destarte, torna-se essencial entender o contexto em que essas relações ocorrem, bem como as práticas e estruturas sociais que as constituem. Através deste estudo, teremos uma percepção aprofundada do desenvolvimento infantil, reconhecendo a

criança como um ser social ativo, cujo desenvolvimento é construído pelas dinâmicas complexas das interações sociais da qual faz parte.

Em diálogo com essas áreas, consideramos enriquecedor para concebermos o desenvolvimento das crianças contemplar o Senso de Coerência nesta pesquisa, por meio do entendimento de se estabelecer mediações consistentes. Nessa direção, o Senso de Coerência é um conceito da teoria da Salutogênese (que, diga-se de passagem, é uma teoria assentada na Sociologia Médica). Essa teoria possibilita observarmos que as atividades decorrentes deste experimento possam elevar o processo de desenvolvimento das crianças, expandindo os objetivos de ensino para a mobilização de recursos que melhoram sua forma de agir, compreender e relacionar diante o mundo e seus infindáveis desafios.

À luz desses referenciais teóricos, partimos da iniciativa do “professor com as crianças”, e não “professor de crianças”. Essa questão semântica é profunda, pois a depender da expressão utilizada, percebe-se um distanciamento entre os referenciais que estamos adotando e a prática dita “no chão da pré-escola”. A inserção do professor especialista no currículo da Educação Infantil gera questionamentos a respeito da disciplinarização precoce, principalmente, em se tratando da primeira etapa da Educação Básica. Outro aspecto que se revela preocupante é a legitimidade deste professor especialista, pois não há respaldo legal que exija o professor com essa formação para mediar saberes relacionados ao campo de formação da Educação Física com a Educação Infantil.

Conforme podemos observar, no segmento da Educação Infantil, existe um desalinhamento entre os referenciais teóricos que legitimam a atuação especializada — em diálogo com a singularidade da infância e o ensino potencializador da aprendizagem — e as normativas legais, que continuam priorizando a lógica da unidocência e que não reconhecem a obrigatoriedade da presença do professor formado no campo da Educação Física neste segmento da Educação Básica.

Reconhecendo esse contexto, entendemos que é necessário não apenas defender a atuação do professor de Educação Física para atuar com as crianças pequenas, mas também propor uma sistematização que esteja à altura dos referenciais adotados. Por isso, consideramos ter um referencial epistemológico

profícuo para trazer luz ao problema: **como sistematizar experiências corporais de movimento consistentes na Educação Infantil a partir de uma didática desenvolvimental?**

Assim, elegemos como objetivo geral da pesquisa: **compreender como sistematizar as experiências corporais de movimento consistentes na Educação Infantil a partir de uma didática desenvolvimental**. Como objetivos específicos, listamos:

- I. Identificar como sistematizar uma proposta didática para mediar os assuntos significativos relacionados às experiências corporais de movimento das crianças pequenas em uma pré-escola.
- II. Analisar o processo de sistematização da proposta didática para mediar os assuntos significativos relacionados às experiências corporais de movimento das crianças pequenas em uma pré-escola.
- III. Desenvolver um recurso educacional de apoio à sistematização desta proposta didática para mediar os assuntos significativos relacionados às experiências corporais de movimento das crianças pequenas em uma pré-escola.

Essa dissertação foi organizada em sete seções. Assim, trazemos um panorama de todo o conteúdo que será encontrado no decorrer da leitura.

Na seção que abre essa dissertação, denominada: “O Professor de Educação Física com a Educação Infantil: entre legislações e teorias”, apresentamos um panorama da Educação Física no contexto da Educação Infantil, pautando a problemática da unicodência nessa etapa. Aprofundamos a discussão apresentando aspectos legais, assim como, as teorias da Sociologia da Infância e da Salutogênese. Refletimos sobre a criança como protagonista do seu desenvolvimento, atravessado pela abordagem salutogênica, por meio do conceito de Senso de Coerência, contribuindo para mediações que desenvolvem recursos socioemocionais que promovam a saúde.

Na seção 2: “Ensino Desenvolvimental com a Educação Infantil: estruturando ações para a mediação pedagógica a partir da atividade-guia de jogos de papéis”, desdobramos reflexões sobre a psicologia infantil. Relacionamos a atividade-guia “jogos de papéis” com a mediação pedagógica da Educação Física. Assim, propomos

uma abordagem para o planejamento do trabalho docente para que os jogos de papéis guiem a trajetória de instrução da criança. Denominamos essa proposta didática de “Ações Estruturantes da Mediação”.

Na seção 3, intitulada: “Do Roteiro e o Bastidores da Pesquisa”, apresentamos a metodologia desta pesquisa, descortinando o caminho de desenvolvimento da pesquisa qualitativa no contexto do ensino desenvolvimental denominado de experimento didático-formativo. Nesta seção, também demonstramos como foi elaborado o recurso educacional que foi produzido concomitantemente à esta pesquisa para responder empiricamente ao seu problema.

Na seção 4: “Do ponto de vista da atividade do professor: o plano de trabalho e as mediações pedagógicas”, analisamos o plano de trabalho docente desenvolvido nesta pesquisa. A partir deste modelo didático, articulamos o arcabouço teórico com o planejamento docente. Também, discutimos sobre como as mediações pedagógicas sustentadas pela teoria Histórico-Cultural são capazes de promover o desenvolvimento das crianças.

Na seção 5: “Do ponto de vista da atividade da criança: o brincar, desenvolver e o aprender”, demonstramos como o plano de ação docente, fundamentado na teoria Histórico-Cultural, se desdobra na criação das ações estruturantes da mediação na prática pedagógica cotidiana. Discutimos episódios da pesquisa relacionando-os com a proposta criada.

Na seção 6: “Legados do recurso educacional”, apresentamos o recurso educacional criado concomitantemente a esta pesquisa. O recurso educacional em formato de vídeo, denominado NOME. Nele, discutimos assuntos pertinentes a esta pesquisa e apresentamos o caminho que trilhamos durante a investigação, o que provoca reflexões, tensionamentos e um incentivo ao telespectador a aprofundar acerca das questões da Educação Infantil na perspectiva dessa dissertação.

Por fim, a seção 7, “Considerações finais”, trazemos uma reflexão dessa pesquisa, seguido das referências bibliográficas e o apêndice, que demonstra o plano de trabalho pedagógico desenvolvido.

Este trabalho nasce do olhar atento às crianças e do compromisso com o bom ensino das experiências corporais de movimento que se antecipa ao desenvolvimento infantil para o guiar. Que este trabalho encontre em você um diálogo fértil e transformador. Boa leitura!

1 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS LEGISLAÇÕES PERTINENTES ÀS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA

1.1 Legislações para a Educação Infantil e a presença da Educação Física nelas: entre o existe e o resiste

A Educação Infantil, para além dos cuidados básicos, com o objetivo de conciliar o amparo e a pedagogização para os filhos e filhas dos/das brasileiros/as é um movimento recente. Os artigos (arts.) 205 e 206 da Constituição Federal do Brasil de 1988 asseguram que a educação é um direito universal e um dever compartilhado pelo Estado, pela família e pela sociedade, com o objetivo de desenvolver plenamente o indivíduo, prepará-lo para a cidadania e qualificá-lo para o trabalho. A educação deve ser promovida com a colaboração da sociedade, seguindo os princípios de: igualdade de acesso, liberdade de ensino, pluralismo de ideias, gratuidade de acesso ao ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e garantia de qualidade (Brasil, 1988).

A Educação Infantil, em específico, por ser o foco desta investigação, é a primeira etapa da Educação Básica, obrigatória para as crianças que completam 4 ou 5 anos até 31 de março, sendo um dever do Estado em disponibilizar de forma gratuita, pública, de qualidade e sem requisito para ingresso. Ela é facultativa para crianças com idade inferior aos 4 anos em estabelecimentos públicos ou privados. Os espaços destinados especializados são creches e pré-escolas, conforme a resolução 5º/2009 do Conselho Nacional de Educação:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (Brasil, 2009, p. 1).

A importância desta etapa da Educação Básica está no desenvolvimento integral das crianças, dos seus primeiros meses de vida aos 5 anos de idade, aprimorando seus aspectos físico, psicológico, intelectual, cultural e social, em complemento à ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Outro marco de reconhecimento legal do direito ao acesso à Educação Escolar é o denominado “Estatuto da Criança e do Adolescente”. Destacam-se, em especial, os arts. 53 e 54, que reconhecem o direito de crianças e adolescentes ao acesso à educação para seu desenvolvimento humano e, também, para garantir a gratuidade ao acesso deles nas etapas do ensino (Brasil, 1990).

A etapa da Educação Infantil compreende as creches e pré-escolas como espaços de convivência, cuidado, aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, não são lugares de “simples guarda” ou que afaste a criança do laço familiar, conforme disposto no art. 29 da Lei 9394/96. Assim, é destacado que a Educação Infantil propõe desenvolver integralmente a criança “[...] complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, n.p.). As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica também fomentam a comunhão entre Estado e família na educação das crianças, entendendo que a ação do Estado neste sentido se dá “[...] complementando a ação das famílias” (Brasil, 2013, p. 85).

A provisão legal nos coloca diante do ensejo em que essa etapa do ensino deve criar uma proposta pedagógica que fomente um ambiente educacional no qual as crianças estejam seguras em realizar o ofício de criança (Sarmiento, 2005). Ou seja, um ofício em que a criança possa experimentar, explorar e desenvolver suas habilidades físicas, mentais, emocionais, cognitivas, culturais e sociais de maneira saudável e integrada ao seu contexto. No decorrer do tempo, ocorreram grandes avanços para a Educação Infantil, se pensarmos em aspectos legais. Contudo, o acesso a todos esses direitos e garantias acontece de forma desigual pelo país, resultante de iniquidades associadas a fatores étnicos, de classe social, acesso à moradia, dentre outros (Barbosa et al., 2016).

Outro ponto que submetemos à análise crítica, por também se encontrar no âmbito das legislações, refere-se a como se desenvolve a Educação Física nas instituições de Educação Infantil. Contudo, antes de nos atermos a essa legislação

em específico, cabe um parêntese para alçarmos alguns elementos teórico-reflexivos introdutórios sobre o assunto.

O estudo de Andrade Filho (2012) em um Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória/ES, aponta a dicotomia entre o discurso das pedagogas, professoras e auxiliares, que apontam conhecer os direitos das crianças na Escola, e suas ações que revelam uma contradição no cotidiano observado. Segundo o autor, notou-se que as experiências de movimento corporal das crianças eram, frequentemente, limitadas pelas educadoras, que se utilizavam do "cuidado" como pretexto para essa restrição:

[...] em nome da educação com cuidado, frequentemente professoras e auxiliares não permitem que as crianças movam corporalmente a si na educação infantil, em razão dos riscos inerentes às experiências de movimento corporal que comumente praticam (Andrade Filho, 2012, p. 64).

Em outro estudo, Uchôga e Prodócimo (2008) observaram um caráter condicionante das experiências corporais de movimento, começando pela arquitetura, que aparenta uma destinação rígida para cada espaço, como lê-se no trecho abaixo:

[...] a sala de aula para fazerem atividades sentados já que possuía mesas e cadeiras, o parque para correr e pular, já que era o espaço mais amplo, os corredores eram espaços de transição entre um local e outro, no qual as crianças sempre andavam em fila e sem correr (Uchôga; Prodócimo 2008, p. 224).

A investigação destaca e evidencia o controle sobre a expressão corporal das crianças que, inclusive, vai além dos aspectos arquitetônicos e ganham uma conotação de “controle” comportamental, em que as experiências de movimento são dirigidas por meio de elogios ou de punições (Uchôga; Prodócimo, 2008). Diante dessa conjuntura que, segundo Andrade Filho (2012), “empata” o movimento das crianças, é necessária a atuação do profissional capacitada nesta área da cultura corporal de movimento, para que as práticas corporais resultem no desenvolvimento holístico das crianças (Christiansen *et al.*, 2024).

Diante do exposto, observamos que no Brasil, o componente curricular Educação Física é obrigatório na Educação Básica, que compreende os níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme lê-se no art. 26 §3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

§3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II - maior de trinta anos de idade;
- III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV - amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V - vetado;
- VI - que tenha prole (Brasil, 1996, n.p.).

Apesar da lei ser uma tentativa de retificação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para reconhecer a obrigatoriedade da Educação Física, conforme destacam Impolcetto e Darido (2020), os critérios de afastamento da aula apontam um caráter apenas motor que leva à exaustão física. Por isso, militares, indivíduos com mais de trinta anos de idade, pais/mães e quem cumpre jornada de trabalho acima de seis horas estão sob o critério facultativo de participação nas aulas de Educação Física. Entretanto, os incisos I, II, III e VI, pela natureza de sua especificidade, não se aplicam às crianças. Já o inciso IV define um regime excepcional para que a continuidade do ensino não seja perturbada diante de quaisquer afecções.

Ainda em relação à Lei 9.394/1996, colocamos em voga o apontamento das autoras na falta de esclarecimento no parágrafo 3º do art. 26, a respeito sobre qual a formação do profissional que irá lecionar o conteúdo Educação Física. Conforme dito:

[...] ainda sobre o parágrafo 3º do artigo 26 permanece a dúvida sobre quem deve ser o responsável pelo desenvolvimento das aulas de Educação Física, ou seja, estas aulas devem ser ministradas por professor com formação específica na área ou podem ser atribuídas a outros profissionais? (Impolcetto; Darido, 2020, p. 20).

Acrescentamos a essa discussão o art. 62 da LDB, que trata da formação de professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, n.p.).

Também, acrescentamos a Resolução 4/2024 do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Em seu art. 3º, esclarece como reconhece cada um dos termos usados no texto. Assim, destacamos o inciso IV:

IV - profissionais do magistério da educação escolar básica: aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo

a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, e que possuem a formação mínima exigida pela legislação (Brasil, 2024, p. 2).

Este cenário não elucidativo gera tensionamentos, porque abre margem para que um professor com formação em outras áreas leccione os conteúdos e saberes que constituem a Educação Física como componente curricular, com conteúdos de natureza própria que a fundamenta. Esse é um campo problemático que carece de maior reflexão acadêmica, mas, também de articulações políticas para estabelecer esclarecimentos quanto aos problemas apresentados.

Diante do contexto nacional, trazemos à discussão os aspectos regionais desta pesquisa. Portanto, pautamos a Educação Infantil na pré-escola na cidade de Patos de Minas/MG e a sua relação com o campo da Educação Física nesse segmento da Educação Básica. Na rede municipal, é exigida a habilitação em Educação Física para atuar na rede, conforme exposto na Lei Complementar 381, de 9 de abril de 2012. Esta lei institui o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da rede municipal. O quadro de profissionais da rede municipal de educação é delimitado da seguinte forma:

Art. 4º. Integram o quadro dos Profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Patos de Minas:

I – professores habilitados em nível médio ou superior, para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação, portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, incluídos o educador infantil e o secretário escolar.

IV - Técnico Intérprete Educacional de Libras. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 738/2025) (Patos de Minas, 2012, n.p.).

Do Anexo III da referida lei, que dispõe do quadro dos profissionais da Educação Básica, destacamos o cargo “Professor da Educação Básica – PEB”, em que se delimita a formação para atuar neste segmento. Neste aspecto, lê-se como “superior com habilitação específica”. Portanto, para atuar no campo da Educação Física em Patos de Minas/MG, é necessário ter habilitação na área.

A obrigatoriedade da habilitação em Educação Física é inferida na leitura do art. 33, na articulação entre o parágrafo único ao que foi discutido em câmara legislativa municipal:

Art. 33. A jornada de trabalho do Professor I, do Professor II e do Professor da Educação Básica poderá ser ampliada, mediante Decreto do Chefe do Executivo, para até 48 (quarenta e oito) módulos/aula, sendo obrigatoriamente 2/3 (dois terços) de horas aulas e 1/3 (um terço) de horas atividades.

Parágrafo único. As exigências curriculares do cargo de Professor I, Professor II ou Professor de Educação Básica do Quadro dos Profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Patos de Minas não serão consideradas para o cômputo dos 48 (quarenta e oito) módulos-aula previstos no caput deste artigo, por não integrarem os respectivos cargos. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 698/2023) (Patos de Minas, 2012, n.p.).

O parágrafo único foi acrescido em 2023, quando na reunião ordinária da câmara municipal discutiu-se que, para organização dos planos curriculares, o Professor Regente 1² cumprirá dois módulos de hora-atividade durante as aulas de Educação Física, regidas por profissional específico:

[...] Considerando ainda a organização em razão dos Planos Curriculares, as aulas de **Educação Física passaram a ser ministradas por professor de área específica**, nos dias de trabalho do Professor Regente 1 em sala de aula, para possibilitá-lo o cumprimento de 2 módulos de hora-atividade na escola (Patos de Minas, 2023, p. 2, grifos nossos).

Ainda sobre as legislações municipais, destacamos o Decreto Nº 4.719, de 30 de outubro de 2019 que “Regulamenta o funcionamento da Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Patos de Minas”. Este decreto considera o “[...] disposto no inciso IV do art. 208 e o inciso II do artigo 209 da Constituição Federal de 1988, Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017 e demais normas pertinentes” (Patos de Minas, 2019, n.p.). Para a discussão, destacamos o art. 1º, que reafirma a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, e o art. 22, que aponta as necessidades arquitetônicas que as instalações escolares devem atender. Conforme excertos:

Art. 1º. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é legalmente instituída para atender crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade em instituições de ensino mantidas pelo Poder Público, pela iniciativa privada ou por organizações não governamentais.

Art. 22º. Os prédios escolares devem observar as seguintes especificações:
VII - espaço destinado à recreação e à prática de educação física e artística, contemplando também área verde, compatíveis com a capacidade de

² Professor Regente 1 é o professor que atua na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que ministra aulas em uma única turma e leciona com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Arte. Existe também a nomenclatura de Regente 2, que atua na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, atendendo 3 turmas, substituindo o Regente 1 que estará cumprindo as horas-atividade.

atendimento da instituição e área coberta para atividades externas (Patos de Minas, 2019, n.p.).

Quanto a autorização de funcionamento, o art. 13 do mesmo decreto, dentre outras obrigações, dispõe sobre aspectos relativos à organização do pessoal, ao estabelecer que:

Art. 13. O pedido de Autorização de Funcionamento deverá ser protocolado junto à Diretoria de Regulação de Ensino, acompanhado da seguinte documentação:

§ 3º Para atuar na regência de turmas de 0 (zero) a 3 (três) anos, os profissionais poderão ser contratados como monitores, educadores ou auxiliares de educação e deverão possuir habilitação em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil a oferecida em nível médio na modalidade normal, de acordo com a LDB.

§ 4º Para atuar na regência de turmas de 1º e 2º períodos, os profissionais deverão ser contratados como professores e possuir habilitação específica, de acordo com a LDB (Patos de Minas, 2019, n.p.).

E quando se trata das condições de funcionamento, o decreto também não traz clareza quanto a formação do profissional para atuar na Educação Infantil, conforme artigo:

Art. 20. O docente, para atuar na Educação Infantil, deve possuir habilitação em licenciatura plena, admitida como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Patos de Minas, 2019, n.p.).

Entendemos que o município de Patos de Minas reconhece a Educação Física como componente da Educação Básica e estabelece, por meio de seu Plano de Carreira e da organização administrativa da rede municipal, a exigência de habilitação específica em Educação Física para o exercício da docência deste conteúdo. Como a Educação Infantil integra a Educação Básica, percebe-se um alinhamento institucional no sentido de que para ser professor de Educação Física na rede municipal e atuar na Educação Infantil, é necessário ter formação específica e registro no Conselho Regional de Educação Física.

Neste sentido, o concurso público mais recente para ingresso no regime estatutário à Prefeitura de Patos de Minas, o Edital 02/2025³, na sessão de “Anexos”, endossa esse posicionamento do município, conforme observa-se ao analisar os

³ O concurso público regido pelo Edital 01/2015 também teve a mesma exigência para o cargo de Professor de Educação Física.

critérios mínimos para ingresso para o cargo de “professor de Educação Básica – PEB: Educação Física”:

[...] Diploma registrado ou declaração de conclusão de curso de licenciatura plena em Educação Física, em curso reconhecido pelo MEC e registro no Conselho de Fiscalização do Exercício Profissional, dentro do prazo de validade (Universidade Federal de Uberlândia, 2025, p. 2).

Destarte, o município de Patos de Minas apresenta avanços normativos ao estabelecer que para lecionar no campo da Educação Física na Educação Básica, é necessário a habilitação específica avançando no enfrentamento do imbróglio interpretativo presente na legislação federal. Entretanto, também coloca uma questão arbitrária que é o registro no Conselho de Regional de Educação Física – apesar de a LDB já dar sustentação sobre o direito daqueles formados em licenciatura para exercer a docência na Educação Básica.

Contudo, o problema interpretativo da lei nº 10.793/2003 apontado por Impolcetto e Darido (2020) ainda pode ser considerado, uma vez que não há, em nível nacional, previsão expressa que exija a habilitação em Educação Física para a docência desse conteúdo — apesar de o município adotar, por normatização própria, a exigência de licenciatura plena e o registro em conselho profissional para o exercício da docência. Outra solução regional apontada pelas autoras foi a adotada pelo estado de São Paulo:

No estado de São Paulo, por exemplo, esta questão foi resolvida por meio da Resolução SE 1, de 6 de janeiro de 2004, que estabelece quem deve ministrar as aulas de Educação Física, além do número de aulas semanais:

Artigo 1º - As aulas de Educação Artística e de Educação Física, previstas na matriz curricular do ciclo I do ensino fundamental das escolas estaduais, serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina, na seguinte conformidade:

I - duas aulas semanais para cada disciplina nas classes com carga horária de 25 horas semanais.

II - uma aula semanal para cada disciplina nas classes com carga horária de 20 horas semanais (SÃO PAULO, 2004) (Impolcetto; Darido, 2020, p. 20).

Diante do exposto, cabe ressaltar que escapa do escopo deste trabalho aprofundar sobre as legislações. Apesar disso, o que propomos nesta breve análise legal é que o professor com formação em Educação Física não concorre com o professor pedagogo no âmbito das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Mas, colocamos em pauta que a especificidade do campo da cultura corporal que envolve

o expressar humano através do movimento está no âmago da formação em Educação Física.

O professor de Educação Física, para além das múltiplas abordagens que coexistem, está incumbido de estimular a reflexão, a interpretação, a análise e a conexão com seus alunos. Ele explora as diversas manifestações da cultura corporal, promovendo uma compreensão aprofundada dos sentidos e significados que permeiam as práticas corporais (Darido; Souza Júnior, 2017). No contexto da Educação Infantil, acreditamos que esse processo deve ocorrer em solidariedade com o professor pedagogo, objetivando promover o desenvolvimento nos âmbitos social, cultural, motor, psíquico e cognitivo, dessa forma, contribuindo significativamente para o desenvolvimento holístico das crianças.

1.2 Sou professor especialista ou professor de crianças pequenas? A problemática da Educação Física com a Educação Infantil

A questão sobre a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil tem outro dilema que ultrapassa os limites da legislação — que, como abordado na subseção anterior, fragiliza a atuação do profissional licenciado em Educação Física — e que se trata da própria estrutura conceitual e epistemológica da Educação Infantil. Daí, origina-se a pergunta: sou professor especialista ou professor de crianças pequenas?

Nos apoiamos em Ayoub (2001) como referência e direcionamento para responder essa pergunta. A autora — e como podemos notar, essa discussão existe há mais de 20 anos —, questiona a dicotomia entre o professor de Educação Física (o especialista) e o “professor da mente”, do “intelecto” (o generalista). Assim ela estabelece uma crítica à perspectiva cartesiana no contexto da Educação Infantil brasileira (Ayoub, 2001).

Conforme a autora, o caminho que se desenha para escapar desse binarismo está no desenvolvimento de trabalhos em parceria dos professores que atuam na Educação Infantil, com foco pedagógico na criança, suas formas subjetivas e singulares de aprendizagem, e não apenas na formação profissional. Uma reorganização, nesse sentido, perpassa pelo alinhamento do trabalho pedagógico, em

que as múltiplas formações enriquecem o processo formativo da criança (Ayoub, 2001).

Essa relação envolve a parceria com a criança, abrindo espaço para que ela seja protagonista em seu próprio processo educativo. Conforme a autora:

Reforçando a ideia da possibilidade de construirmos relações de parceria, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na EI [Educação Infantil], poderíamos pensar não mais em professoras(es) ‘generalistas’ e ‘especialistas’, mas em professoras(es) de educação infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças. Nesse sentido, poderíamos pensar também em parceria com as crianças, considerando e valorizando as suas experiências e interesses (Ayoub, 2001, p. 56, insertos nossos).

No que pese todo imbróglio apresentado no tópico anterior, o professor de Educação Física está, de alguma forma, presente no contexto da Educação Infantil. Essa constatação nos faz refletir sobre um trabalho docente que ultrapasse esse debate e avancemos em direção ao que Ayoub (2001) problematiza: a necessidade de deslocar o olhar dicotômico-binário do “professor especialista/professor generalista” para uma perspectiva integral do “professor com as crianças”. Mas, antes, precisamos analisar retomando como os documentos normativos tratam dessa questão.

Começamos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCNEI (Brasil, 1998), que abrange aspectos organizacionais e pedagógicos relacionados à Educação Infantil. No que tange o trabalho profissional, o documento assume a posição da LDB, referindo-se ao professor que atua neste segmento como professor de educação infantil. Assim, descreve que para trabalhar com crianças exige-se do professor uma capacidade polivalente, na qual conhecimentos distintos de múltiplas áreas se articulam em prol do desenvolvimento integral da criança, abrangendo desde cuidados básicos a conhecimentos específicos.

O documento reconhece o professor como figura central na implementação ou implantação de uma proposta curricular, pois é ele quem deve planejar e compartilhar suas ações com outros profissionais da Escola, unindo também famílias e as crianças na construção de projetos pedagógicos de qualidade. Desta forma, o documento não assume uma postura objetiva em delimitar quem ou qual formação deve-se ter para atuar com crianças. Contudo, ele destaca que este profissional deve ter uma atuação

pedagógica de qualidade e integrada com os demais profissionais da instituição, sendo também diametralmente oposto à fragmentação de conhecimentos. Assim, vai na direção da formação da criança na sua totalidade, considerando suas múltiplas dimensões (Brasil, 1998).

A postura assumida pelo RCNEI (Brasil, 1998) em ser contra ao ensino nos moldes típicos do Ensino Fundamental é alinhada e reforçada pelo documento normativo denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). As DCNEI estabelecem princípios políticos, éticos e estéticos e determina os objetivos que a proposta pedagógica das escolas devem se comprometer para que cumpram a sua função social, política e pedagógica (Brasil, 2009).

No escopo de nossa discussão, trazemos a seção 7 das DCNEI: “Organização de Espaço, Tempo e Materiais”, que trata a respeito de condições gerais que as escolas de Educação Infantil devem satisfazer. Destacamos o item: “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2009, p. 19). Também, destacamos a seção 13: “Articulação com o Ensino Fundamental”, que reconhece a necessidade de que a proposta pedagógica corrente na Educação Infantil deve prever a continuidade para o Ensino Fundamental. Contudo, essa transição deverá respeitar “[...] as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2009, p. 30). Observamos que, tanto o RCNEI, quanto as DCNEI, convergem para o professor como mediador de experiências que integram diversas dimensões da vida da criança, para que possa garantir que a Educação Infantil seja um tempo de formação integral da criança, o que aponta para o professor de crianças.

O último documento analisado por nós é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Nos aspectos relacionados à Educação Infantil, a BNCC demonstra ter uma orientação pedagógica que visa reconhecer a criança como um sujeito integral, portanto, cujas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e corporais estão entrelaçadas na sua constituição. O processo de ensino e aprendizagem se materializa tendo como base as interações e brincadeiras em diálogo com os direitos de aprendizagem, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Ainda sobre a BNCC, a organização para a Educação Infantil também não estabelece qualquer paralelo que permita uma compartimentalização da criança,

apenas esclarecendo que deve estar estruturada em cinco “campos de experiências” (Brasil, 2017).

Resumidamente, iremos apresentá-las no quadro abaixo, para facilitar a compreensão sobre seu caráter indivisível na ação pedagógica:

Quadro 1 - Apresentação dos Campos de Experiências

Título	Resumo	Núcleo conceitual
O eu, o outro e o nós	Promove a construção da identidade pessoal e social. As crianças exploram sentimentos, aprendem a conviver, a respeitar diferenças, questionam-se e é incentivado que entrem em contato com outros grupos sociais e culturais.	Alteridade; identidade; respeito; convivência.
Corpo, gestos e movimentos	Reconhece-se o corpo como primeira linguagem da criança, valendo-se dele, em suas múltiplas manifestações e sentidos, para explorar o mundo. Esse campo contempla a expressão e a comunicação corporais, bem como a vivência da cultura corporal de movimento — danças, jogos, brincadeiras, lutas, esportes e demais práticas sociais que ampliam repertórios motores e simbólicos. Ainda, constitui espaço privilegiado para a abordagem salutogênica, criando oportunidades para que a criança conheça suas potencialidades e limites e desenvolva consciência crítica sobre o que é seguro ou arriscado.	Linguagem corporal de movimento; cultura corporal de movimento; saúde e bem-estar; consciência corporal e autonomia.
Traço, sons, cores e formas	Estímulo à convivência com amplas formas de manifestações artísticas, culturais e científicas, tanto regionais quanto mundiais. No trato pedagógico, valer-se de experiências que fomentem a manifestação e apreciação de obras diversas e a sua ressignificação e releitura.	Senso estético; senso crítico; criatividade; sensibilidade.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Desenvolver competências comunicativas: oralidade, narrativa, questionamento e imaginação. Mediação por meio da escuta atenta, estimular a ampliação de vocabulário e construção de sentidos em múltiplas linguagens para que a criança se aproprie de ferramentas que possibilitem sua participação e o acolhimento do próximo.	Linguagem oral; comunicação; diálogo.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Estimular a criança a investigar o mundo físico e sociocultural através da observação, comparação, experimentação e reflexão. Relacionar noções de tempo, espaço, fenômenos físicos, tanto do próprio corpo quanto exógenos, quantidade e transformações, bem como o reconhecimento das relações sociais, modos de viver, tradições e diversidade cultural presentes em seu entorno.	Fenômenos físicos; conhecimentos históricos e temporais; ciências; investigação.

Fonte: Formulado pelos autores com base em Brasil (2017) e inspirado na obra de Brum (2020).

Como podemos perceber, a BNCC não corrobora práticas escolarizantes ou fragmentárias dos saberes e/ou o trato pedagógico mediado pelo professor junto à criança na Educação Infantil. Essas ideias parecem fazer algum sentido indo ao encontro do que foi preconizado por Ayoub (2001; 2005), cujos textos foram escritos antes da BNCC. Segundo a autora, o problema não está na presença do especialista em si, mas na adoção de práticas fragmentárias e descoladas dos princípios que orientam o trabalho com a infância que, se assim realizadas, reforçam a dicotomia cartesiana de corpo e mente (Ayoub, 2001; 2005).

Defendemos, portanto, a não escolarização precoce da Educação Infantil. Da mesma maneira, também compreendemos que a presença de um professor com formação em Educação Física também não significa, necessariamente, uma fragmentação no trabalho pedagógico. E, nesse sentido, reconhecemos a contribuição do professor de Educação Física, desde que sua atuação esteja articulada à pluralidade das experiências pedagógicas e orientada por uma concepção de ensino que valorize o movimento, o brincar e a expressão corporal como linguagens fundamentais da criança.

Dito de outro modo: ainda que a legislação vigente não seja clara quanto a presença obrigatória do professor com formação em Educação Física para atuar na Educação Infantil, podemos colocar de forma heurística, pelo menos, que a atuação unidocente parece não alcançar a complexidade e profundidade dos saberes que são amplamente estudados na formação em Educação Física. Por isso, é importante questionar se esse professor — generalista e, geralmente, com formação em pedagogia — isoladamente, é capaz de abarcar a complexidade dos saberes corporais historicamente construídos, ressignificados e expressos por meio do movimento para organizar um processo de mediação pedagógica com as crianças. Assim, consideramos que os dados e reflexões desta pesquisa podem contribuir para essa profícua discussão, quando a Educação Física apresenta uma potencialidade para promover as experiências corporais de movimento por meio da atividade-guia de jogos de papéis⁴.

⁴ Essa questão será tratada na próxima seção quando retomarmos a teoria Histórico-Cultural.

Esses saberes não se reduzem às habilidades motoras ou à práticas espontâneas de brincar. Eles envolvem códigos culturais, formas de interação social, modos de estar e de sentir no mundo, portanto, fundamentais no processo formativo da criança, como já expresse e agora reforçado, pelo brincar mediado qualitativamente no qual a criança apreende a cultura produzida num contexto sociocultural. Frente a isso, Brum (2020) comenta sobre a fragilidade formativa de pedagogos para explorar os assuntos significativos relacionados à Educação Física no contexto da Educação Infantil. Ela chega à conclusão — que julgamos, paliativa e insuficiente — de que é necessário a formação continuada para estes profissionais:

[...] a partir da compreensão de que a Educação Física é parte integrante da Educação Infantil e de que a formação inicial em Pedagogia não garante ao pedagogo condições necessárias para o desenvolvimento de práticas qualificadas acerca da área da Educação Física, percebe-se a importância da formação continuada, visando a qualificação das práticas docentes (Brum, 2020, p. 77).

A autora complementa, com a observação obtida em seu estudo, de que os conteúdos indicados pelas pedagogas como pertencentes ao rol da Educação Física, portanto, de sua prática com as crianças, são iniciativas que reforçam a velha dicotomia corpo/mente, pois não são integradas ao panorama geral que reforçamos de atuação docente com a criança (Brum, 2020). Conforme apontado por Guirra (2009), as professoras generalistas no contexto da Educação Infantil demonstram conhecimentos bastante limitados sobre as especificidades do corpo e do movimento na infância, o que compromete a efetividade de suas práticas pedagógicas com os saberes da Educação Física.

A concepção de corpo revela-se fragmentada e utilitarista, voltada à disciplinarização ou à aquisição de habilidades como fala e escrita. Isso parece estar em desacordo com os princípios de um desenvolvimento holístico preconizado pelos documentos pedagógicos, apesar de, contraditoriamente, as professoras do estudo reconhecerem as crianças como sujeito de direitos. Em outras palavras, a Educação Física é entendida como um saber de ensino leniente ou que cumpre uma função, seja no brincar que tem uma finalidade não no próprio brincar, ou como ferramenta de controle de conduta das crianças. Essa fragmentação da forma de se observar a criança já foi apontada anos antes por Ayoub (2025, p. 144), conforme excerto:

[...] podemos ponderar que a presença ou a ausência de especialistas em Educação Física, por si só, não garante a fragmentação ou a integração das ações pedagógicas na Educação Infantil. Mesmo sem a figura da/o

especialista em creches e pré-escolas observamos posturas que conduzem à dicotomização e a fragmentação das práticas educativas.

Destarte, entendemos que, mais do que atuar na Educação Infantil, o professor de Educação Física precisa atuar com a Educação Infantil, o que implica uma revisão profunda de sua identidade docente. Isso significa reconhecer que sua presença não se limita a aplicar conteúdos psicomotores ou ser leniente com os conhecimentos pedagógicos, mas a construir, junto às crianças e aos demais profissionais da escola, experiências corporais de movimento consistentes, significativas e integradas ao modo de ser da infância. Mello *et al.* (2012) expõem a singular e valiosa competência da Educação Física de se usar dos movimentos como cerne de saberes, em equivalente significância para as crianças, aquelas que dispõem do movimento como sua primeira manifestação de linguagem. Assim, por meio do movimento, do corpo, do brincar, desenvolvem suas funções cognitivas e sociais.

A identidade docente, partindo do contexto da Educação Infantil e de suas múltiplas linguagens da infância, ultrapassa os contornos da disputa especialista/generalista, pois incorre de estar na escuta sensível, na presença comprometida com o tempo da infância e na mediação significativa. Nós, professores de Educação Física, não devemos permitir que nossa identidade docente seja moldada apenas pela técnica aparente ou pelo domínio de conteúdos motores, mas pela capacidade de ser parte significativa nos mundos simbólicos que as crianças constroem ao brincar, ao imaginar, ao interagir.

Ser professor com a Educação Infantil é reconhecer que, o corpo que se movimenta é, também, o corpo que comunica, que sente, que aprende com e através do outro em mediação com o mundo. O desafio de ser professor com as crianças está em perceber que as mediações feitas pelo professor que estruturam e fundamentam o todo, não se revelam quando observadas de forma fragmentada, pois o todo é maior que a soma isolada das partes. Sendo assim, mais do que ensinar para as crianças, é preciso assumir com convicção: **sou professor com as crianças!**

1.3 Infância e criança na Sociologia da Infância: para refletir a respeito do lugar do professor de Educação Física com a Educação Infantil

O campo da Sociologia da Infância é um esforço conjunto de pesquisadores e pesquisadoras, em especial, sociólogos, que cooperam na investigação da criança e da infância para além dos paradigmas hegemônicos, como o biologicista que a trata como uma mera fase transicional e maturacional. Sendo assim, emerge a necessidade de observar a criança e a infância por sua existência própria, “no tempo presente”. A criança é considerada um ator social, portanto, um fenômeno que não pode ser analisado segmentado em campos e nem com homogeneidade (universal) (Sarmiento; 2013; Abramowicz, 2020; Ramos; Machado; Brostolin, 2022).

Dessa forma, na perspectiva da Sociologia da Infância, promove-se uma horizontalização na relação entre adultos e crianças, sem, no entanto, desconsiderar que a infância possui contornos próprios e singulares. Em outras palavras, trata-se de reconhecer que a criança é um sujeito social, com modos específicos de perceber, interpretar e interagir com o mundo, o que exige dos adultos uma escuta atenta e um posicionamento sensível que respeite sua condição própria de existência. A Sociologia da Infância renova os estudos da criança e propõe superar paradigmas hegemônicos através da interdisciplinaridade e do reconhecimento da criança como sujeito social no presente, com múltiplas formas de viver e se expressar (Sarmiento, 2013).

Com essa visão, reconhecemos ocorrer um choque entre identidades. De um lado, o adulto, com o dever legal e social de instruir e encaminhar a criança. Do outro lado, a criança, que precisa de iniciativas que a resguarde e proteja, mas que, ao mesmo tempo, reconheça sua alteridade e sua condição de sujeito de direitos. A criança não passa inerte ao contexto social. Pelo contrário, sente necessidade em se expressar e anseia pela autonomia. É desse encontro que refletimos nossa posição como “ser professor com crianças”.

Ewald (2021) nos ajuda a exemplificar esse tensionamento e nos faz refletir sobre ações que tomamos fortemente embasados na visão adultocêntrica arraigada à identidade docente, marcada pelo ensino diretivo. Em um excerto do seu diário de campo, a professora narra uma situação na qual propunha uma mudança em uma

determinada brincadeira. Contudo, uma das crianças disse estar se divertindo à forma como se desenvolvia a brincadeira:

Inicialmente, eu havia planejado incluir mais uma bola no jogo, mas, ao apresentar essa proposição, as crianças me questionaram, como se observa na fala de Ricardo: 'ah não, tia! Vamos continuar assim, tá legal!' (DIÁRIO DE CAMPO, 14/11/2019) (Ewald, 2021, p. 119).

Segundo a autora, esse não foi um único caso e tais vivências a levaram a refletir sobre a necessidade de uma postura sensível e mais aberta às manifestações da criança, atenta aos seus desejos e interesses, mesmo que não coadunasse com aquilo que havia planejado inicialmente. Tal mudança de posicionamento, exige uma mudança de postura que não é fácil. Há um movimento não linear, com avanços e retrocessos, como descreve a autora: “[...] não foi um processo fácil me deslocar desse lugar de poder, de controle das ações pedagógicas, mas fui aprendendo com as crianças a construir mediações com elas e não para elas” (Ewald, 2021, p. 119).

O chamado “choque de identidades” se instaura na tensão entre criança e professor, decorrente, em última análise, de uma convenção social que regula e normaliza a formação — ou conformação — da infância segundo os paradigmas do adulto. Esta disputa parte de um fenômeno maior, denominado adultocentrismo, que força um apagamento do sujeito histórico “criança” e reduz a infância à uma mera etapa do desenvolvimento maturacional voltada para o vir-a-ser (Santiago; Faria, 2015; Ewald, 2021; Cavalcanti, 2021).

Contudo, dissociar a atitude imperativa da prática docente não significa agir de forma leniente. Postura que Ewald (2021) reflete ser incompatível à função de adulto, sendo possível para a escola cumprir sua função social em equilíbrio com a infância. Conforme narra:

Com isso [promoção de atitudes que mitiguem a verticalização da mediação pedagógica], não estamos eximindo os professores de suas responsabilidades docentes ou propondo um *laissez-faire* pedagógico, onde as crianças fazem o que querem ou são autodidatas. Entretanto, compreendemos que a escola, para cumprir a sua função social, não precisa negar o sujeito criança, ou seja, educar não significa alijar os infantis do seu direito de brincar, de fantasiar e de produzir cultura⁵ (Ewald, 2021, p. 50, insertos nossos).

⁵ Na seção seguinte, iremos argumentar que a teoria Histórico-Cultural nos brinda com uma possibilidade de conduzir a criança na sua jornada de aprendizado-desenvolvimento de maneira respeitosa com suas idiosincrasias.

Destarte, apontamos na direção de ser professor(a) com as crianças. Isso implica na superação da perspectiva que enxerga a criança de maneira reducionista, apenas situacional, partindo dela como “alguém que ainda será”. Tal assunção apaga a criança, inferioriza-a e reforça a sua situação cuja subordinação se dá, geralmente, em formas de violências advindas de uma lógica adultocêntrica. Conforme Sarmento (2013, p. 19, grifo do autor) descreve: “[...] a criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é *o outro do adulto*, isto é, entre criança e adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade”. Isso exige o estabelecimento de uma ética do cuidado respeitosa para com as crianças.

Sendo assim, entendemos que a alteridade emerge como um princípio que desloca da visão adultocêntrica hegemônica para o reconhecimento da criança como outro legítimo, cuja experiência e existência não pode ser reduzida a lógica do “vir-a-ser”. No contexto pedagógico, é necessário que o professor se relacione com as crianças não as vendo como objeto passível de intervenção, mas como sujeito pleno que apropria, ressignifica e produz cultura.

Destarte, significamos a ideia de “**ser professor com as crianças!**” Vamos escrutiná-la. O verbo “**ser**”, no infinitivo, aponta uma condição em permanente construção, um compromisso continuamente, que conectado ao substantivo “**professor**”, performa na construção da identidade docente, que se constitui na presença mediada, sensível e ética. Esses adjetivos não foram “mera escolha aleatória”. Se traduzem na não abdicação pedagógica e na sensibilidade que acolhe a criança sabe. Ser ético é reconhecer a responsabilidade do professor de buscar alcançar as máximas potencialidades de desenvolvimento das crianças durante a mediação que, como ela própria significa, se dá através de outro. Na preposição “**com**” está o valor político e afetivo, que indica parceria, convivência e, por que não, horizontalidade dentro dos limites possíveis nesta relação. “**As**” é o artigo definido que qualifica e concretiza o substantivo crianças. Não é “qualquer criança”, pois apontamos para crianças reais, historicamente situadas, com as quais o professor, nesse contexto, compartilha a instrução. Por fim, o substantivo plural “**crianças**”, este encarregado de desmontar a ideia de universalidade da criança, pois elas emergem da pluralidade de crianças e infâncias. A criança não é um objeto de ensino, mas sujeito do processo formativo, no tempo presente, ativo na relação pedagógica.

Afirmamos pela identidade profissional **de professor com as crianças**, pois reconhecemos que a docência não se aplica sobre elas, mas se constrói relacionalmente junto a elas. Essa concepção se opõe às abordagens que naturalizam o desenvolvimento infantil como um processo linear e distante do contexto social da criança. É nesse aspecto que consideramos a Teoria Histórico-Cultural⁶ como potente teoria para compreender que as crianças não se desenvolvem isoladamente, mas na relação com o outro. Não se trata de qualquer relação, mas aquela intencional e promotora do desenvolvimento.

No esforço de uma contribuição complementar, ampliamos o horizonte de teorias com a Salutogênese, pois compreender a criança como um ator social é reconhecer com seriedade o que ela vive, o que sente e como se coloca no mundo dentro de uma perspectiva de desenvolvimento saudável. Ou seja, o que a criança vive é algo sério e, portanto, sua educação e desenvolvimento devem ser uma pauta de suma importância. Diante disso, a Salutogênese coloca que a infância é um momento importante para o desenvolvimento do Senso de Coerência através de mediação consistentes. Aqui temos um “ponto de contato” possível para essa ponte entre as teorias.

1.4 Infância e criança pela ótica da Salutogênese: para refletir o lugar das mediações pedagógicas consistentes com a Educação Infantil

A salutogênese é uma teoria desenvolvida a partir das investigações do sociólogo israelense-estadunidense Aaron Antonovsky (1923-1994). Um dos seus estudos seminais, do qual originou a teoria, foi com algumas mulheres que se encontravam no período da menopausa. Ele observou que algumas delas eram sobreviventes de campos de concentração, mas que, apesar de terem enfrentado sofrimentos incomensuráveis, afirmavam sentir-se bem e saudáveis, restabelecendo a saúde (Antonovsky, 1987). Para o autor, interessava entender como as pessoas tendiam em direção ao polo facilidade-saúde (*health-ease*) de um continuum cujo

⁶ A Teoria Histórico-Cultural é uma teoria psicológica e pedagógica que propõe o desenvolvimento humano é condicionado à aprendizagem mediada social e culturalmente, e será apresentado na seção 2.

outro polo é a não-facilidade-doença (*dis-ease*) saúde. A força que faz a pessoa se mover para o polo positivo é o cerne da salutogênese, conforme descrito:

Meu ponto de partida estava fundamentado nos dados que indicam que, a qualquer momento, pelo menos um terço e muito possivelmente a maioria da população de qualquer sociedade industrial moderna é caracterizada por alguma condição mórbida e patológica, por qualquer definição razoável do termo. A doença, então, não é um desvio relativamente raro. Uma orientação patogênica busca explicar por que as pessoas ficam doentes, por que elas entram em uma determinada categoria de doença. Uma orientação salutogênica (que se concentra nas origens da saúde) coloca uma questão radicalmente diferente: **por que as pessoas estão localizadas na extremidade positiva do continuum facilidade/dificuldade da saúde, ou por que elas se movem em direção a essa extremidade, seja qual for a sua localização em um dado momento?** (Antonovsky, 1987, p. xii, tradução nossa⁷, grifo nosso).

Essa pergunta leva Antonovsky elaborar o conceito de Senso de Coerência, apresentado por ele como:

[...] uma orientação global que expressa o grau em que alguém possui um sentimento de confiança dominante/difundido, duradouro, embora dinâmico, de que (1) os estímulos derivados dos ambientes interno e externo no curso da vida são estruturados, previsíveis e explicáveis; (2) os recursos estão disponíveis para atender às demandas impostas por esses estímulos; e (3) essas demandas são desafios, dignos de investimento e engajamento (Antonovsky, 1987, p. 19, tradução nossa⁸).

Oliveira (2024, p. 8) comenta que o conceito de Senso de Coerência desenvolvido por Antonovsky é “[...] uma orientação global na qual a pessoa vê a vida como tendo uma estrutura que é compreensível, gerenciável e significativa” dos eventos estressores que acontecem (e acontecerão) no decorrer da vida. Os elementos estressores são definidos como eventos de origem tanto do ambiente interno ou externo do sujeito, podendo ser intercorrências cotidianas, situações

⁷ No original: My point of departure was grounded in the data which indicate that at anyone time, at least one third and quite possibly a majority of the population of any modern industrial society is characterized by some morbid, pathological condition, by any reasonable definition of the term. Illness, then, is not a relatively rare deviance. A pathological orientation seeks to explain why people get sick, why they enter a given disease category. A salutogenic orientation (which focuses on the origins of health) poses a radically different question: why are people located toward the positive end of the health ease/dis-ease continuum, or why do they move toward this end, whatever their location at any given time?

⁸ No original: The sense of coherence is a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that (1) the stimuli deriving from one's internal and external environments in the course of living are structured, predictable, and explicable; (2) the resources are available to one to meet the demands posed by these stimuli; and (3) these demands are challenges, worthy of investment and engagement.

pontuais ou crônicas, eventos escolhidos ou impostos ao sujeito. Segundo o Antonovsky (1987, p. 149, tradução nossa⁹), “[...] nossas vidas estão repletas de estímulos para os quais não temos uma resposta adaptativa automática e adequada e diante dos quais precisamos reagir”. Os estressores devem estar em equilíbrio para o sustento de um Senso de Coerência fortalecido. O estressor que perturba esse equilíbrio é denominado como sobrecarga, e um estímulo na direção oposta é chamado como subcarga.

Antonovsky (1987) explica que o Senso de Coerência é composto por três pilares que estão em constante relação: compreensibilidade, maleabilidade e significância. A compreensibilidade é a capacidade de compreender os estímulos que o sujeito recebe, sejam internos ou externos, existem uma lógica que os concerne. Uma pessoa com alto senso de compreensibilidade entende que, mesmo na ausência de previsibilidade, ao menos, existe alguma regra ou explicações para o evento estressor. Quanto à maleabilidade, o sujeito identifica e recruta os recursos que dispõe para enfrentar o estressor. Esses recursos podem ser endógenos ou exógenos. Alguns exemplos citados pelo autor é o parceiro afetivo, amigos, colega e religiosidade. Por fim, a significância, compreendido como um componente emocional, se trata de entender que a vida faz sentido, que os estressores onipresentes na vida humana geram desafios que são dignos de comprometimento e engajamento. Uma pessoa com alto senso de significância enfrenta os estressores dando o melhor de si para superá-los.

Cabe salientar que os pilares que formam o Senso de Coerência não são orientações que agem separadamente, embora Antonovsky (1987) reconheça que desequilíbrio entre eles pode existir. Outra característica do Senso de Coerência é ser constante na vida humana, embora experiências no decorrer da vida pode torná-lo mais forte ou mais fraco. Sendo assim, esse constructo é uma orientação na qual o indivíduo se sente fortalecido para lidar com os desafios que surgem na vida. Dentro do entendimento do que é o Senso de Coerência, existe uma relação estrutural entre ele e os Recursos Generalizados de Resistência.

⁹ No original: [...] our live are replete with stimuli to which we have no automatic, adequate adapttive response and in the face of which we must respond.

Os Recursos Generalizados de Resistência são traduzidos como qualquer fenômeno que seja eficaz para enfrentar os estressores. A título de exemplo, temos a estabilidade financeira, a rede de apoio familiar, os amigos, a natureza cultural e autoconfiança (Antonovsky, 1987). Segundo o autor, os Recursos Generalizados de Resistência dão origem ao Senso de Coerência e agem para o tornar mais forte. Segundo o autor:

[...] o Recurso Generalizado de Resistência, por definição, cria experiências de vida por consistência, participação na moldagem dos resultados e um equilíbrio entre subcarga e sobrecarga, e, portanto, dá origem ou reforça um Senso de Coerência forte, também pode ser aplicado a estressores (Antonovsky, 1987, p. 28, tradução nossa¹⁰).

Antonovsky (1987) apresenta a metáfora do “rio da vida”, que relaciona estes conceitos a experiência de vida humana, assim como a própria Salutogênese. Nessa metáfora, no rio da vida, todos os indivíduos se encontram, inevitavelmente, imersos em um fluxo contínuo de experiências, tensões e adversidades. Nesse rio, as condições não são homogêneas: existem trechos mais calmos, corredeiras intensas e áreas poluídas — o que leva ao entendimento de que os estressores são onipresentes e inerentes à vida humana. A capacidade de resistir e de nadar nesse rio não é igualmente distribuída, pois depende tanto da disponibilidade de Recursos Generalizados de Resistência quanto do Senso de Coerência do indivíduo.

Também, é necessário considerar que algumas pessoas nascem na parte mais calma do rio, enquanto outras em partes mais turbulentas. Isso significa que superar desafios não é uma questão unicamente individual, cabendo a mudança de contextos socioculturais adversos para promover uma vida mais digna para todos. Como apresentado pela metáfora, o Senso de Coerência não pode ser entendido como uma motivação ou resiliência interior, pois os contextos de vida são fortemente relacionados ao estabelecimento de um Senso de Coerência forte ou fraco. Conforme destaca o autor:

[...] relacionei o Senso de Coerência explicitamente à classe social e às condições sociais e históricas que, ao determinar os recursos generalizados de resistência disponíveis para as pessoas, criam padrões prototípicos de experiência que determinam a localização no continuum do Senso de

¹⁰ No original: ... a Generalized Resistance Resources by definition creates life experiences characterized by consistency, participation in shaping outcome, and na underload-overload balance and thus gives rise too r reinforce a strong Sense of Coherence, can also be applied do stressors.

Coerência. Existem, é claro, variações individuais dentro das subculturas, afetadas por genes, predisposições constitucionais e sorte [...] que ser homem ou mulher, negro ou branco, de classe alta ou baixa, canadense ou cambojano, cubano ou costa-riquenho — com tudo o que estas categorias sociais implicam — é decisivo na determinação dos padrões particulares de experiências de vida que geram um Senso de Coerência mais forte ou mais fraco (Antonovsky, 1987, p. 91, tradução nossa¹¹).

A partir dessa compreensão, Antonovsky (1987) evidencia que o Senso de Coerência não se constitui como uma característica individual, mas como um senso de orientação global por ser profundamente condicionado por determinações sociais e culturais que fazem parte do contexto de vida do indivíduo.

Trazendo a abordagem salutogênica por meio do conceito de Senso de Coerência, argumentamos que a Educação Física pode contribuir na promoção do Senso de Coerência das crianças ao promover mediações pedagógicas consistentes. A educação formal através de programas voltados à Salutogênese é bastante eficaz no desenvolvimento do Senso de Coerência, entretanto, é necessário que os profissionais sejam treinados para esta finalidade. O ambiente escolar também pode ser um grande estressor para as crianças quando as condições escolares geram sobrecarga, desfavorecendo o fortalecimento do Senso de Coerência (Krause, 2011).

No escopo da Educação Física com a Educação Infantil, entendemos que o professor com as crianças é um agente ativo para gerar e promover os Recursos Generalizados de Resistência através de experiências consistentes na mediação (Oliveira, 2022). Nesse sentido, existe um equilíbrio entre subcarga e sobrecarga nas propostas pedagógicas, orientando a mediação através da previsibilidade das ações pedagógicas e participação das crianças no processo formativo, trazendo a significância de suas próprias ações e sentimento de pertencimento, o que se traduz como uma possibilidade de fortalecimento do Senso de Coerência (Krause, 2011).

Reconhecemos que diversas abordagens propõem explicar o processo pedagógico, e neste estudo, acreditamos que abordagem Histórico-Cultural é um

¹¹ No original: "...I related the SOC explicitly to social class and to societal and historical conditions, which, in determining the generalized resistance resources available to people, create prototypical patterns of experience that determine location on the SOC continuum. There are, of course, individual variations within subcultures, affected by genes, constitutional predispositions, and luck [...] that being male or female, black or white, upper or lower class, Canadian or Kampuchean, Cuban or Costa Rican—with all that these social categories imply—is decisive in determining the particular patterns of life experiences that engender a stronger or weaker SOC."

caminho possível para articular as ideias anteriormente mencionadas e explicar o processo didático de ensino-aprendizagem. Para esta abordagem, o desenvolvimento da criança não é um processo individual, mas resultado das mediações sociais e culturais que dão corpo — tangível ou intangível — ao brincar, interagir, relacionar, construir significado e superar desafios, dentre outras infinitudes de campos, assuntos, conteúdos e demais perspectivas que nos constituem.

2 ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRUTURANDO AÇÕES PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA ATIVIDADE-GUIA DE JOGOS DE PAPÉIS

2.1 Desenvolvimento do psiquismo infantil e a atividade-guia

A teoria Histórico-Cultural, que tem como principal desenvolvedor Lev S. Vigotski (1896-1934), trata-se de uma teoria de base psicológica que, segundo Freitas, Freitas e Santos (2022), busca explicar o desenvolvimento humano a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Ou seja, o desenvolvimento humano não é algo inato e dado biologicamente, mas, mediado socioculturalmente diante das condições concretas de vida. Conforme os autores, a teoria Histórico-Cultural compreende que a educação ultrapassa os aspectos psicológicos, entendendo o desenvolvimento humano em articulação com os processos de ensino e aprendizagem, concebidos como históricos e socioculturais, e mediados pela atividade humana (Freitas; Freitas; Santos, 2022).

Segundo Asbahr (2017), a Psicologia Histórico-Cultural aplica o conceito marxista de trabalho na categoria de “atividade”, ampliando-o para abarcar toda ação socialmente significativa. Alexis N. Leontiev (1903-1968), um importante precursor desta abordagem junto a Vigotski, explica o conceito de atividade junto a teoria:

[...] Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (Leontiev, 2017, p. 68).

Leontiev (2017) também avança com o conceito de atividade-guia¹². Para o autor, a atividade-guia promotora do desenvolvimento da criança significa ser aquela atividade que em cada etapa do desenvolvimento humano, controla e impulsiona as mudanças nos processos psíquicos superiores (como, por exemplo, as funções psíquicas superiores: memória, atenção, pensamento, planejamento etc.), e na

¹² Adotamos a tradução “atividade-guia”, conforme Zoia Prestes (2010), por expressar com mais precisão o papel estruturante dessa atividade no desenvolvimento infantil, mas é recorrente no Brasil os termos “atividade dominante” ou “atividade principal” para a mesma aplicação teórica.

personalidade (essa relacionada a subjetividade da própria criança, como temperamento, motivação, forma de interagir socialmente etc.). Nas palavras do próprio autor:

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento (Leontiev, 2017, p. 65).

Essas mudanças promovidas pela atividade-guia configuram saltos qualitativos que compreendem aspectos de comportamento cultural e psicológicos que leva a criança estabelecer novas formas de interação com seu meio e consigo mesma. Este fenômeno é denominado de neoformação psíquica.

Leontiev (2017) traz as características que definem uma atividade-guia, a saber: 1) Ser uma atividade central do desenvolvimento que funciona como uma “raiz”, de onde outras atividades emergem. 2) Ter o potencial de reorganizar ou de fazer emergir processos psíquicos. Alguns destes processos psíquicos não passam por esse processo proveniente diretamente da atividade-guia, mas estão intimamente relacionados a ela por meio de outras atividades oriundas desta. 3) As principais mudanças da personalidade infantil ocorrem por efeito dela.

Leontiev (2017, p. 63) também afirma que:

[...] a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são de maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário.

Desta forma, não é a quantidade de atividades que se realiza que irão promover o desenvolvimento da criança, mas aquela que, como o próprio nome diz, guia. Esse entendimento coloca um saber indispensável ao professor, responsável selecionar os assuntos, temas, conteúdos, objetos e objetivos de aprendizagem que serão envolvidos na ação pedagógica articulados à atividade-guia. Segundo Leontiev (2017, p. 63), “devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral”.

Cabe destacar que o desenvolvimento infantil não pode ser representado como uma progressão linear ascendente, mas sim como um processo em espiral, caracterizado por avanços, retrocessos, retomadas e períodos de estagnação (Tuleski; Eidt, 2020). É importante frisar que todo esse processo depende sempre do contexto histórico. É uma relação de interdependência entre o meio e a atividade-guia. Trazemos a citação de Leontiev (2017), para demonstrar a complexidade dessa relação:

O caso é que cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente.

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo (Leontiev, 2017, p. 65).

Prestes (2010) também elabora um comentário nesta direção sobre a relação do meio sócio-histórico e a atividade-guia. Conforme autora:

É claro que o conteúdo de cada estágio depende muito das condições históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança, pois, mesmo sabendo que os estágios de desenvolvimento se distribuem de certa forma ao longo dos anos, as fronteiras etárias dependem do que contém cada estágio que, por sua vez, é determinado pelas condições históricas concretas no âmbito das quais a criança se desenvolve (Prestes, 2010, p. 162-163).

Sendo assim, a atividade-guia não é inerente a um processo natural, mas, deve ser estimulada socioculturalmente. Essa relação se sucede como um motor das transformações do comportamento e do psiquismo. Ao cumprir seu papel, não desaparece, mas se torna um traço dentro da atividade-guia emergente. Essa transição ocorre porque a atividade-guia vigente deixa de atender às necessidades da criança, seja pelo fato de ela já ter se apropriado das neoformações decorrentes dessa atividade, seja pelas novas demandas e expectativas introduzidas pelo meio social (por adultos ou crianças mais velhas), que expõem a criança a situações inéditas nas quais a atividade-guia anterior já não opera como mediadora eficaz. Como explica Abrantes e Eidt (2019, p. 17):

[...] a transição entre períodos caracteriza-se por traços que rompem as possibilidades determinadas por uma atividade e surgimento de uma nova dimensão da realidade nas relações como o mundo, organizando-se por uma nova atividade dominante/guia.

Nesta direção, o conteúdo da atividade-guia é reelaborado de acordo com as necessidades da atividade-guia emergente. Direcionando nossa atenção para a infância, a atividade-guia jogos de papéis reproduz e reelabora as relações sociais nas quais a criança está inserida. Na brincadeira, ela realiza aspirações e desejos que, de outra forma, não seria capaz de fazer, e nessa atividade, a criança se desenvolve psicologicamente (Vigotski, 2007; Leontiev, 2017). A brincadeira tem contornos próprios que estimulam na criança o desenvolvimento da memória, da imaginação, da atenção voluntária, da autorregulação, etc., assim como, a volição e a solidariedade para com o outro (aspectos da personalidade).

A questão nuclear é que o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, a atividade-guia, estão determinados pelas condições sociais e históricas em que a criança vive. O conteúdo da atividade-guia não é dado biologicamente, mas através e por meio do social, portanto, podendo assumir diferentes formas conforme as exigências da sociedade (Leontiev, 2017). Assumindo que a atividade-guia é a atividade motriz que coloca em movimento e possibilita os saltos do desenvolvimento psicológico da criança, e que ela é governada por um período histórico e social, resta estabelecer a conexão entre o social e a criança — desta forma, teremos a direção de ação para o trato pedagógico.

Vigotski (2010; 2017) estabelece dois conceitos que permitem a compreensão sobre o desenvolvimento psicológico infantil ao mesmo tempo que direciona o trabalho docente. O primeiro é o conceito de zona de desenvolvimento iminente e a dualidade interpsíquico/intrapsíquico. Nos concentraremos neste último, visto que mais adiante já teremos percorrido o caminho teórico necessário para compreender a zona de desenvolvimento iminente.

Em relação à dualidade interpsíquico/intrapsíquico, o autor estabelece que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do

pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2017, p. 114).

Essa afirmativa descortina toda uma perspectiva para o ensino desenvolvimental. Para que um conteúdo seja apropriado pela criança, primeiro se estabelece na relação com o outro em mediação com o mundo, para depois ser internalizado por ela. Não está nela o próprio meio para desenvolver as funções psicológicas, mas no meio sociocultural em que se relaciona. Também, é necessário que se considere que ela não é “um recipiente vazio”, pois seu desenvolvimento não se dá pela mera adição, mas pela interação. Ou seja, é por meio das interações sociais que a criança internaliza símbolos e signos sociais, regras, moral etc.

Explicaremos com um exemplo. Na brincadeira de “médico e paciente”, que se sucede por duas crianças, a relação dos personagens refletirá as condições prévias que ambas as crianças recordam desse contato. A criança que assume o papel protagonizado de médico não pode agir de qualquer forma, assim como a que assume o papel do paciente, pois existem regras implícitas e modos de ação social que concernem a possibilidade de se brincar dessa forma. No curso da brincadeira, de alguma forma, não se espera que o paciente “atinja o médico com um feitiço” — o que foge do contexto do exemplo, mas não é impossível.

Neste caso, a brincadeira emerge da criatividade entre as crianças, estabelecendo conexões com outras histórias advindas de suas experiências acumuladas para garantir um desfecho. As crianças buscam seguir regras, comportamentos e linguagens similares ao que recordam e que estabelecem como plausível a esse contexto. No plano interspsíquico, acontece a sua vivência no ambiente hospitalar, no intrapsíquico, a criança reelabora na brincadeira ações, símbolos, comportamentos que de forma natural não ocorreriam. Nesta atividade, por exemplo, promove-se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da linguagem, da memória, do autocontrole da conduta, da volição, do raciocínio, da imaginação etc.

Investigar a atividade-guia nos leva a perceber a existência de um par dialético entre os conceitos das neoformações e da atividade-guia. Nessa relação, a atividade-guia cria condições para o surgimento das neoformações, enquanto estas transformam a criança em sua forma de agir, pensar e se relacionar no curso da

própria atividade-guia. Em contradição, as neoformações promovem um salto qualitativo que faz emergir novas necessidades. Isso torna a atividade-guia correspondente da etapa em que a criança está no presente, aquém de suas potencialidades e motivações, impulsionando a emergência de uma nova atividade-guia, cabendo as condições sociais impulsionarem essa transição. Conforme pontua Leontiev (2017):

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida [...] (Leontiev, 2017, p. 63).

[...] podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por um (*sic*) relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para o outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade (Leontiev, 2017, p. 64).

[...] a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costuma ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo. Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica (Leontiev, 2017, p. 66).

Por fim, as idades associadas a uma atividade-guia devem ser interpretadas como diretrizes, e não como estágios fechados. Para Martins e Facci (2020, p. 153), Elkonin e Vygotsky utilizam da idade cronológica em

[...] consonância com a situação social de desenvolvimento da criança, com as relações que ela estabelece com seu entorno social, as quais se alteram conforme as condições histórico-sociais. Isso quer dizer que o limite de idade estabelecido para cada etapa do desenvolvimento não é fixo e inalterável, podendo ser redefinido conforme o momento histórico.

Dessa forma, o desenvolvimento infantil não é determinado apenas pela idade cronológica, mas por uma relação dinâmica com as oportunidades sociais, culturais e educativas que a criança vivencia no decorrer do seu desenvolvimento, que não são constantes dadas as condições históricas e sociais (Leontiev, 2004).

No contexto pré-escolar, a divisão das crianças por turmas tende a seguir o princípio de proximidade de idade cronológica. Sendo assim, apesar de alguns meses de diferença, — ou apenas dias — a singularidade de cada criança e seu desenvolvimento psíquico não são homogêneos como o critério de idade, o que pode ser problemático dado que duas crianças com a mesma idade podem estar em níveis diferentes das suas respectivas zonas de desenvolvimento iminente. Isso implica no agir pedagógico comprometido com a qualidade deve partir de uma perspectiva que não invisibilize a criança, e nisso estabelecemos que o conceito de zona de desenvolvimento iminente é de fundamental compreensão do professor, conceito que será abordado na próxima subseção.

2.2 Caracterizando a atividade-guia de jogos de papéis e a zona de desenvolvimento iminente

Nesta pesquisa, damos ênfase à atividade-guia de jogos de papéis¹³ em decorrência das crianças que participaram deste estudo estarem com 5 anos de idade completos. Elas estão na pré-escola, no ciclo do segundo período, classificadas pela BNCC (2018) como crianças pequenas (4 - 5 anos e 11 meses).

Antes de procedermos sobre como elaborar as mediações pedagógicas para as crianças nesta etapa do desenvolvimento, devemos primeiro caracterizá-la. Szymansk e Colussi (2020) afirmam que no período que se inicia aos 3 anos e vai até o início da adolescência, por meio da mediação social, ocorre a ampliação do desenvolvimento linguístico e a complexificação do sistema de signos mobilizados pela criança. Entre os 3 aos 6-7 anos de idade, “[...] ao utilizar os jogos de papéis, a criança toma posse do mundo concreto dos objetos humanos, quando reproduz as ações realizadas pelos adultos com esses objetos” (Szymansk; Colussi, 2020, p. 5).

Milak e Ortigara (2022) corroboram essa perspectiva afirmando que:

[...] a criança modela no jogo as diversas relações entre os seres humanos. Ela ainda não domina as operações realizadas pelos adultos de maneira

¹³ É comum encontrarmos outras nomenclaturas, como brincadeira de papéis sociais (Abrantes; Eidt, 2019), e jogo protagonizado (Magalhães, 2018).

integral — pois não dispõe dos meios físicos e mentais para isso —, mas com a mediação do jogo consegue saciar a necessidade de agir (Milak; Ortigara, 2022, p. 38).

Nesta etapa do desenvolvimento, a criança expande suas capacidades de interagir socialmente e na sofisticação da manipulação dos objetos à sua volta. Uma característica da transição da atividade-guia objetual-manipulatória (1 a 3 anos) para o período em que os jogos de papéis se tornam predominantes, é o uso dos objetos além das suas propriedades físicas e em ações contextualizadas com o cotidiano. Esse fenômeno ocorre porque a criança não mais se satisfaz na simples manipulação objetual. Ela quer inserir-se na realidade social, apropriando-se “[...] do mundo humano, das relações humanas, uma vez que ela faz parte dele e move-se no intuito de cada vez mais conhecer para melhor se integrar a esse universo” (Lazaretti, 2020, p. 131). A gênese dos jogos de papéis vem da ação concreta com objetos, herança da atividade anterior, somada à ação lúdica protagonizada pela criança.

Os objetos não são claros imediatamente sobre seu uso e aplicação social, demonstrando uma espécie de gradiente de apropriação, que se estende da manipulação de forma ainda incompleta do objeto até o seu uso em ações socialmente significativas, culminando em contextos para aquele objeto distintos daquele o qual foi destinado. A aprendizagem das ações com os objetos é condicionada à atuação do adulto, que oferece um “modelo de ação” (Lazaretti, 2020), pois essa aprendizagem não ocorre de forma espontânea. É nas práticas cotidianas, orientadas por esse modelo, que a criança aprende e desenvolve capacidades para interagir com os objetos de maneira significativa.

A nova relação entre a criança com os objetos ao seu redor que vem se desenhando para preencher essa necessidade, consiste no significado social atribuído pela criança aos objetos. A criança quer realizar o que o adulto faz e, como não pode satisfazer essa necessidade por razões intrínsecas às peculiaridades da sua fase do desenvolvimento, a satisfazem mediadas pela atividade de jogos de papéis (Prestes, 2010; Magalhães, 2018; Lazaretti, 2020).

Fica exposto que a atividade-guia de jogos de papéis envolve não apenas o tangível como os objetos, mas o intangível, como os jogos de “faz de conta” em que as crianças representam funções sociais dos adultos, modelando as relações

humanas. Mesmo sem dominar plenamente as ações adultas, elas saciam, por meio do jogo, a necessidade de agir, desenvolvendo a imaginação criativa e a vontade de realizar atividades socialmente significativas (Magalhães, 2018; Milak; Ortigara, 2022). Elkonin (1987) nos aponta o papel estruturante do jogo de papéis, entendendo que:

[...] a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico das crianças em idade pré-escolar é múltipla. Seu significado principal consiste no fato de que, graças a procedimentos peculiares (a assunção, por parte da criança, do papel da pessoa adulta e de suas funções socio-laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc.), a criança modela, no jogo, as relações entre as pessoas (Elkonin, 1987, p. 118, tradução nossa¹⁴).

Destarte, na brincadeira, a criança não apenas imita o adulto, mas representa e reorganiza as relações sociais simbolicamente de acordo com sua própria experiência social acumulada. E nesta atividade, é comum ela atuar com objetos levados ao “faz de conta” — realizando com elas funções diferentes da sua finalidade — onde uma caixa de papelão seja seu castelo ou que um pedaço de cinto seja um aparelho celular.

Nesse “faz de conta”, as funções psíquicas superiores são condicionadamente recrutadas para a realização da própria atividade e, desta forma, colocadas em movimento – o que leva ao salto qualitativo. Há um movimento posto pela criança, que faz o que o adulto faz, à sua forma, se satisfazendo pelo agir criativo durante a brincadeira (Lazaretti, 2011). Sendo assim, orientando-se pelo que o adulto faz, a atividade-guia de jogos de papéis cria caminho para a próxima atividade guia, que é a atividade de estudo (cujo processo central é o desenvolvimento do pensamento teórico), uma atividade socialmente valorizada pelo fato de a criança passar a ir à escola (por volta dos 6 anos e se estendendo até os 10 anos) (Leontiev, 2017; Lazaretti, 2020).

¹⁴ No original: La importancia del juego para el desarrollo psíquico de los niños de edad preescolar es múltiple. Su principal significado consiste en que, gracias a procedimientos peculiares (la asunción, por el niño, del rol de la persona adulta y de sus funciones socio-laborales, el carácter representativo generalizado de la reproducción de las acciones objetales, la transferencia de los significados de un objeto a otro, etc.), el niño modela en el juego las relaciones entre las personas.

As atividades-guia desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano, como dito na subseção anterior, e a atividade-guia de jogos de papéis favorece tanto as funções psíquicas superiores quanto a ampliação das relações sociais. Leontiev (2004) se utiliza dos jogos de papéis como exemplo das revoluções promovidas pelas atividades-guia:

É no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas (que faz de 'soldado do Exército Vermelho', que faz de 'diretor', de 'engenheiro', de 'operário da fábrica', e isto constitui um elemento muito importante da formação da sua personalidade) (Leontiev, 2004, p. 311).

No contexto da educação e do cuidado de crianças pequenas, reconhecer qual é a atividade-guia da criança é fundamental para orientar práticas pedagógicas que objetivam o desenvolvimento psíquico. Na esfera da Educação Física com a Educação Infantil, implica compreender que as experiências corporais de movimento ganham maior valor formativo quando se articulam à respectiva atividade-guia do desenvolvimento da criança. Destarte, o professor deve propor tarefas que se situem no processo histórico do desenvolvimento da criança — que para os fins deste estudo, são os jogos de papéis — e que crie mediações consistentes que dialoguem com os motivos mobilizadores das crianças. Dentro do escopo da atividade-guia de jogos de papéis, discutiremos sobre quais conquistas e transformações são decorrentes dela.

Iniciamos pelo autocontrole da conduta, que conforme Lazaretti (2020, p. 132), “[...] o autocontrole da conduta é a principal conquista desse momento do desenvolvimento”. Quando a criança se submete às regras para se engajar em uma brincadeira, ela está submetendo seus desejos e impulsos imediatos para protagonizar o seu papel no brincar. A autora explica que “inadequações” durante o protagonismo, são admoestadas sob o argumento de que a ação não tem respaldo na vida concreta.

Os papéis desempenhados participam também da formação da consciência, pois, conforme a autora, “[...] ao brincar como se fosse um motorista, por exemplo, a criança esforça-se para reproduzir ações e controlá-las, e isso é a base para a formação da consciência” (Lazaretti, 2020, 133). A autora também destaca o estímulo às funções psíquicas superiores em decorrência do seu efetivo uso cotidiano, conforme esclarece em que “[...] as condições lúdicas exigem da memória, da

atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira” (Lazaretti, 2020, 133).

É na brincadeira que a criança começa a agir não mais apenas com base no que vê ou no estímulo à sua volta, mas sim a partir do que tem em mente: seja uma ideia, um papel assumido, uma situação imaginária ou releitura de algo que a instigou. Como explicado, quando brinca, a criança se submete a regras que, muitas vezes, ela mesma criou, abrindo mão de desejos imediatos em prol de uma lógica interna da brincadeira que lhe promete uma satisfação ainda maior (Vigotski, 2008). E para essa realização é exigido autocontrole da conduta, adiamento de impulsos e tomada de decisão consciente, processos cognitivos que engendram a volição (Lazaretti, 2020).

Uma vez elaborado o contexto da atividade-guia, adentraremos em outro conceito de suma importância da teoria, que é o de Zona de Desenvolvimento Iminente. Segundo a tradução que, como descreve Prestes (2010), é a que mais se aproxima da ideia contida no termo original *zona blijaichego razvitia*.

Para definir o nível de desenvolvimento da criança — isto é, quais funções estão amadurecidas ou em processo de desenvolvimento — temos duas ordens de qualificação: 1) o nível de desenvolvimento real, que se trata daquilo que a criança já tem condições para resolver problemas sem o auxílio de outros; e 2) a zona de desenvolvimento iminente, que se trata da capacidade da criança em solucionar problemas com o auxílio de outro mais experiente, seja um adulto ou criança que já domine os meios necessários para resolver o problema. Nas palavras do próprio autor: “[...] o desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal¹⁵ caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Vigotski, 2007, p. 98).

Para o autor, os testes tradicionais de avaliação psicológica captam, na maioria das vezes, apenas as funções que já se cristalizaram, ou seja, aquelas que a criança

¹⁵ Em respeito aos tradutores, manteremos as citações diretas de acordo como escreveram, porém, Prestes (2010) chama a atenção que o termo potencial leva uma condição de algo pré-determinado, o que para nós concorre diametralmente oposto a condição de que através da mediação de outro que a criança apropria-se da nossa cultura humana, e desta forma, desenvolve-se as funções psíquicas superiores. Segundo a autora, como nada é pré-estabelecido, diversos outros aspectos estão implicados para que os processos internos sejam mobilizados para a vida, através da atividade-guia.

é capaz de realizar de forma independente, refletindo o seu nível de desenvolvimento real.

O sucesso do trabalho pedagógico é substancialmente prejudicado caso a zona de desenvolvimento iminente da criança não seja levada em consideração pelo professor durante o planejamento de suas mediações. Não reconhecer que as crianças em uma turma estão em diferentes níveis de zona de desenvolvimento iminente leva a decisões pedagógicas que podem limitar o desenvolvimento infantil. Isso ocorre porque as mediações que, voltadas aos conhecimentos já cristalizados das crianças, ou de forma inversa, naqueles que estão além de sua compreensão — para ambas as situações, não serão desenvolvidas mediações promotoras de aprendizagem e, portanto, não provocam o desenvolvimento¹⁶ (Vigotski, 2007; 2017, Lazaretti, 2022).

Nesse sentido, a instrução que se baseia na condição da mediação pedagógica no nível em que a criança já tem autonomia é, no sentido da perspectiva histórico-cultural, uma ação inócua, pois, não mobiliza as funções psicológicas superiores e não é capaz de despertar os saltos qualitativos que decorrem da atividade-guia. Assim, se trata de uma ação pedagógica que segue atrás do desenvolvimento da criança. Como se refere Vigotski: “[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (Vygotsky, 2017, p. 114).

Para ser um “bom ensino”, — como Vigotski refere-se, e nós compreendemos como a mediação pedagógica consistente, capaz de mobilizar as funções psíquicas das crianças em direção ao desenvolvimento — é necessário que ele esteja à frente do nível de desenvolvimento atual da criança, como um guia (Vigotski 2017). E para colocar em movimento o desenvolvimento, é necessário atuar conscientemente sobre a zona de desenvolvimento iminente da criança. Nas palavras do autor “[...] a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de

¹⁶ Também vemos uma relação problemática sob a luz da teoria da Salutogênese, pois as mediações de estímulo muito aquém ou muito além podem comprometer o desenvolvimento de experiências de vida consistentes e, portanto, prejudicar o desenvolvimento do Senso de Coerência.

que o ‘bom ensino’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2007, p. 102).

Ainda a respeito da linguística, seguimos com a elaboração de Prestes (2010) para elucidar o uso de “ensino-aprendizagem” como algo expresso por Vigotski. Ensino-aprendizagem é a forma conjunta comum utilizada nas obras em português do Brasil¹⁷. Contudo, na obra de Vigotski, é utilizado o termo *obutchenie*, que a tradução direta para nossa língua não pode ser interpretada como a junção com hífen de “ensino” e “aprendizagem”. *Obutchenie* é a unidade de ambos os conceitos. Portanto, para a autora, “instrução” é a forma que mais se aproxima com o que *obutchenie* significa (Prestes, 2010). A fim de mitigar dúvidas, utilizaremos o excerto da obra da autora:

[...] Então, para Vigotski, a atividade *obutchenie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. [...] **Ou seja, *obutchenie* implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa** (Prestes, 2010, p. 188, grifo nosso).

Quando se fala “ensino”, temos a ideia de um processo que parte do mediador. Já “aprendizagem”, se refere apenas à criança, enquanto se obscurece o papel da pessoa que media. E a aprendizagem pode ocorrer em diversas esferas e momentos da vida. Contudo, o desenvolvimento só é possível diante de uma instrução que se adianta a ele. Nesse sentido, quanto à instrução, revela-se que esta é o processo de mediar a transmissão e apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados.

Na atividade-guia de jogos de papéis, por sua própria natureza simbólica, a criança apoia suas funções psíquicas superiores com a inserção de objetos e situações cotidianas em explorações repletas de imaginação e criatividade cujo motor é a ação lúdica. Todas as apropriações que nos concerne como Humanidade são de natureza social, histórico e cultural. Nesse sentido, a criança é posta em contato com normas, papéis e condutas do nosso universo humano. A zona de desenvolvimento iminente é um fenômeno que merece o direcionamento pedagógico dos educadores e, uma vez que bem compreendida, a atuação sustentada nela promoverá mudanças

¹⁷ Salientamos que foge ao escopo deste trabalho investigar a raiz de tal escolha dos tradutores.

e transformações contundentes nesta etapa do desenvolvimento (Lazaretti, 2022, Magalhães, 2018; Asbahr, 2017).

No contexto deste trabalho, defendemos que o professor que age pedagogicamente com as crianças, tem estabelecido consigo conceitos que fundamentalmente promoverão os saltos do desenvolvimento cuja gênese está no bom ensino. Dentre outros, o conceito de atividade-guia expressa as principais mudanças psíquicas e de personalidade do desenvolvimento da criança. Na Educação Infantil, essa atividade se materializa, sobretudo, no brincar de “faz de conta”, em que a criança passa agir de acordo com sentidos e significados socialmente elaborados, apropriando-se de regras e de modos culturais de relação com o mundo. Nesse processo, cabe a nós, professores, elaborar uma instrução como o meio que leva a criança a entrar em contato, apropriar e ressignificar nosso legado histórico e cultural que nos constitui como Humanidade.

Quanto ao conceito de zona de desenvolvimento iminente, o professor mapeia, planeja e organiza as condições e instrumentos de ação pedagógica para que estejam à frente guiando o desenvolvimento da criança. Conseqüentemente, é esperado que isso oportunize para a criança ampliar suas possibilidades de imaginação, cognição, volição e outras funções psíquicas superiores que, uma vez posto socialmente, é levada ao plano pessoal por meio da mediação. Em outras palavras, professor e criança caminham juntos: o professor oferece mundos possíveis, a criança os apropria e os reinventa.

Na próxima subseção, discutimos e propomos um caminho que orienta os professores para agir junto às crianças, resgatando todo o arcabouço teórico desenvolvido até este ponto.

2.3 Como organizar uma didática desenvolvimental com a Educação Infantil? Uma proposta baseada nos jogos de papéis

Para responder à pergunta que está no título desta subseção, precisamos primeiro estabelecer como a Educação se relaciona com a infância na perspectiva do nosso trabalho. A infância é uma etapa do desenvolvimento humano, historicamente

constituída, em que a criança se insere em um mundo repleto de objetos, símbolos e significados sociais. Não se trata de um ambiente ao qual a criança se adapta, mas de uma realidade cultural da qual ela se apropria. Por meio das relações histórico-sociais, a criança se apropria das formas culturalmente desenvolvidas de agir, pensar e sentir, constituindo-se neste processo (Leontiev, 1977; 2004). Nesse contexto, a educação tem a responsabilidade de organizar condições que potencializem esse movimento, reconhecendo o brincar como linguagem central da infância.

Coadunando com o nosso trabalho, que objetiva estabelecer uma organização pedagógica para a educação na perspectiva desenvolvimental, Longarezi e Puentes (2011) destacam que essa educação deve ter o compromisso de oferecer condições para a formação humana. Segundo os autores, o processo formativo humano tem como alicerce a Educação, pois dela que se cria condições para que o “candidato a ser humano¹⁸” se torne “Humano”. Conforme excerto:

[...] dentro da tradição marxista e histórico-cultural, foi atribuída à educação a responsabilidade de oferecer as condições para que o homem efetue a apropriação da cultura criada pela humanidade ou pelas gerações precedentes, em cujo processo ele elabora também sua própria humanidade, desenvolve sua própria consciência, pois não se nasce humano, o humano se constrói. Em outras palavras, deve ser responsabilidade da educação propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que são necessários - junto com os bens materiais - para dominar a realidade e transformá-la (Puentes; Longarezi, 2013, p. 251).

Para os autores, a escola é o espaço socialmente construído para que esses objetivos sejam alcançados, pois nela ocorre a experimentação de mudanças e transformações de ordem psíquica, com desenvolvimento das funções psíquicas superiores que serão constituídas no processo de ensino e aprendizagem (Longarezi; Puentes, 2013). Vale ressaltar que é comum associarmos apenas os conteúdos sistematizados e científicos como sendo os únicos que devem ser transmitidos pela escola. Porém, a cultura humana vai além, tendo a arte, os valores, os comportamentos culturais, as habilidades e os diversos outros constructos humanos como objetos de ensino. O avançar histórico constante depende da educação, pois é através dela que o saber acumulado pelas gerações se converte em herança cultural

¹⁸ A escolha dessas palavras reflete a própria escolha de Leontiev (2004), que se apoia na obra de Piéron. Nesse contexto em que se extrai a frase: “A criança, no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens” (Piéron, 1959 *apud* Leontiev, 2004).

transmitida. De outra forma, cada geração seria apenas um recomeço (Rigon; Asbahr; Moretti, 2022)

Lazaretti (2022) observa no campo da didática na Educação Infantil dois tipos de ensino: 1) um leniente, em que o conteúdo provém das experiências cotidianas das crianças; 2) o outro, centralizado no adulto, no qual ele é considerado a peça central do ensino e a criança “um ser passível”, a quem cabe obedecer, imitar ou repetir o que o adulto faz ou manda. Nessa perspectiva, a educação é direcionada a práticas preparatórias, voltadas para a higiene, a alimentação ou para o ciclo de alfabetização. Enquanto proposta, faz-se necessário criticar os elementos que permeiam essas duas didáticas para incorporar e ressignificar outras formas para uma gênese teórico-metodológica que promova o desenvolvimento da criança em suas máximas potencialidades.

Nessa busca das máximas potencialidades de desenvolvimento das crianças, reacende o postulado vigotskiano de que de que o ensino é impulsionador do desenvolvimento (2007). Contudo, no cotidiano da Educação Infantil, ainda são reproduzidas práticas que limitam a expressão e a participação ativa da criança. Dominico *et al.* (2020) denominaram essa conduta como o “governo dos pequenos” ao analisar o currículo de dois CMEIS. Para os autores, o currículo

[...] não se resume a um passo a passo com prescrição de ações, muito menos uma lista de conteúdos a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelas crianças, mas sim representa um conjunto de experiências que precisam ser significativas (Dominico *et al.*, p. 222).

Entretanto, os espaços da Educação Infantil ainda carregam métodos ordenativos, evidenciando um ideal de educação conformativo. Figueiredo (2009) aponta a escola como um espaço negativamente desafiador para a criança, pois o seu modo lúdico de apreender o mundo é negligenciado por normativas que visam a sua disciplina, imobilizando seu corpo sob carteiras enquanto realiza tarefas consideradas produtivas que, em geral, não fogem do *script* do papel e lápis. Mesmo diante da rica expressão corporal da criança, manifestada em sua história, experiências subjetivas e narrativas individuais, tudo se silencia diante a disciplinarização escolar.

Barros (2009, n.p.) já apontava um movimento das políticas educacionais que visava “[...] preparar as crianças para o mercado consumidor”, e que no contexto escolar, as atividades são dirigidas à etapa da escolarização, o que influencia

negativamente no processo formativo da criança — e por relação, o próprio desenvolvimento. Nas palavras da autora:

Considerando o contexto escolar, em face dessa política, as atividades escolares estão mais dirigidas à escolarização precoce, trazendo danos ao processo de formação da criança. O brincar, atividade principal do período da infância, está perdendo o seu espaço para 'atividades' dirigidas ao processo de alfabetização, sendo este, hoje, o objetivo mais relevante das escolas (Barros, 2009, n.p.).

Nesta direção, Lordelo e Bichara (2009) observam que a cultura escolar é de menos tempo livre para as crianças em prol de tarefas dirigidas. Isso, na nossa perspectiva, concorre com o desenvolvimento da atividade-guia de jogos de papéis. Em outras palavras, as tarefas dirigidas ou apenas imitativas ocupam o tempo do qual atividades de experiência lúdica e simbólica deveriam ser desenvolvidas.

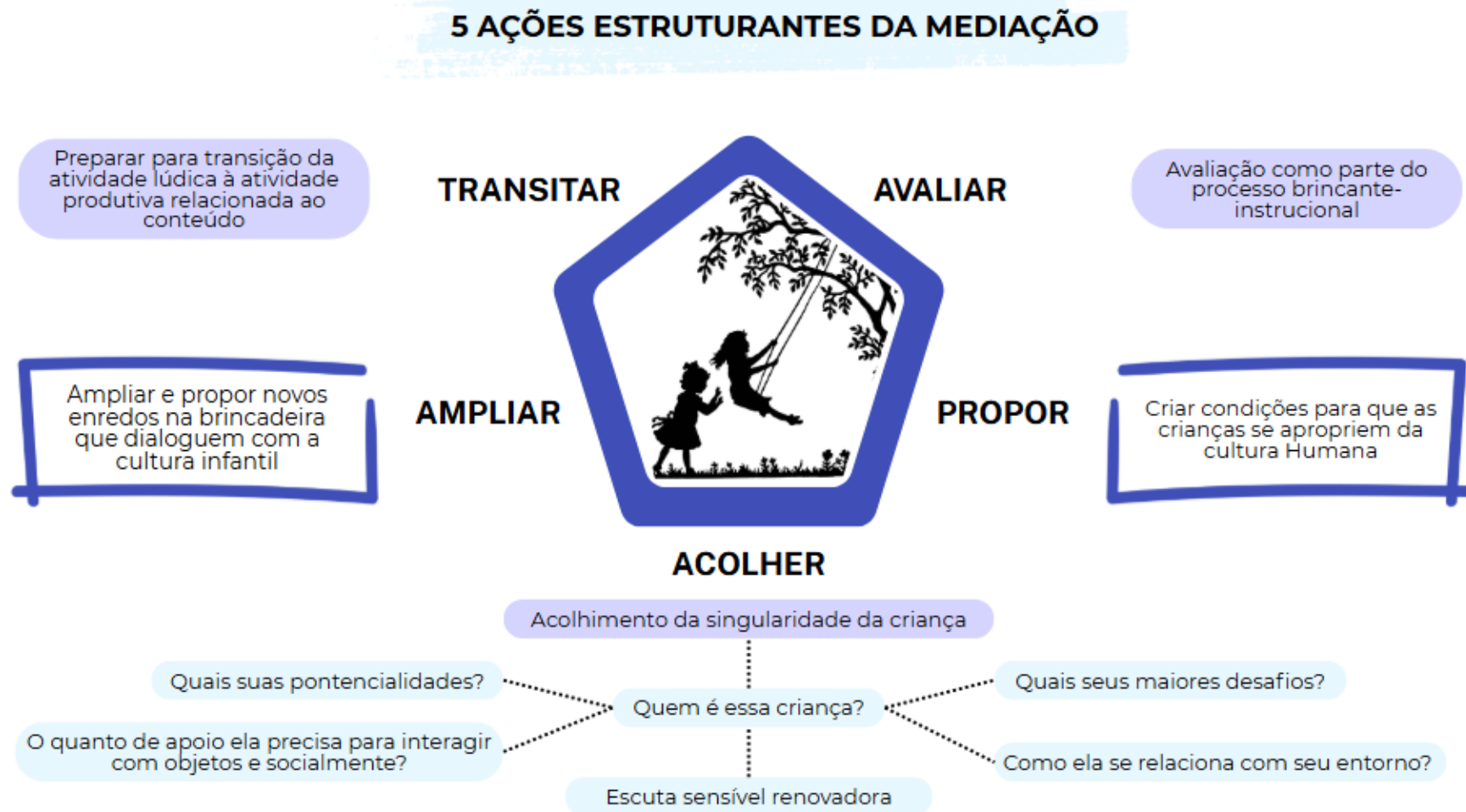
Andrade Filho (2013) também teve achados semelhantes em sua pesquisa, que tematiza como ocorrem as experiências corporais de movimento em um CMEI que atende do berçário ao pré-escolar. Para o autor, não cabe à escola disciplinar a expressão corporal das crianças com o propósito de contenção. Pelo contrário, é necessário “[...] considerar que as experiências de movimento corporal das crianças são uma fonte instituidora de um modo válido de reconhecer a ela como sujeito de ação social, a partir de seu ponto de vista” (Andrade Filho, 2013, p. 62). Em outras palavras, o movimento para a criança é a maneira de ser e estar socialmente envolvida, pois é com ele que ela atribui e constrói sua experiência de existência no mundo, inclusive, em sua relação de alteridade com os adultos (Sarmiento, 2005).

Desta forma, sinalizamos que a escola pode, arbitrariamente, tolher a experiência corporal das crianças, como também a capacidade da criança de imaginar, inventar, construir e reconstruir socialmente as relações que vivencia. Desta maneira, ela vai se constituindo enquanto um grande estressor para as crianças (Krause, 2011). Recuperar as experiências corporais de movimento como eixo do ensino, sobretudo, por ser tão importante para a atividade-guia dos jogos de papéis, é condição fundamental para que a Educação Infantil cumpra sua função formadora em busca da máxima potencialidade de cada criança.

Portanto, organizar práticas pedagógicas que acompanhem e impulsionem o desenvolvimento das crianças é um dos grandes desafios enfrentados no contexto da Educação Infantil. Por isso, justificamos a relevância da criação dessa organização que valoriza a brincadeira como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Nela,

articulamos, de maneira intencional, a etapa do desenvolvimento infantil que compreende a atividade-guia de jogos de papéis e o processo educativo que será apresentada em cinco ações e que denominaremos de **Ações Estruturantes da Mediação (AEM): acolher, ampliar, propor, transitar e avaliar** (Figura 1).

Figura 1 - Ações Estruturantes da Mediação



Fonte: Elaborado pelos autores, baseado na obra de Lazaretti (2020).

Nossa proposta se inicia com o **acolhimento** das crianças, escolha que representa a escuta sensível e, simultaneamente, analítica. Não compreende apenas um breve contato, mas significa iniciar uma “jornada” singular para cada criança, turma e a instrução acerca de determinado assunto significativo à sua formação. Em outras palavras, a acolhida tem apenas o início, não o fim. Nesta dinâmica, pretende-se construir uma compreensão aprofundada da criança, seu momento de desenvolvimento em comunhão com estabelecimento de laços socioemocionais que permitirão às crianças e, respectivamente, às suas famílias, se sentirem seguras e compreendidas. Algumas perguntas norteadoras podem auxiliar, tais como:

- *Quem é hoje essa criança?* [contato cotidiano]. A apropriação é um fenômeno volitivo, portanto, histórico. Por isso, à medida que a mediação se desenvolve, a criança terá um novo repertório de ideias, enredos para o brincar, formas de agir e interagir. Em razão disso, defendemos a ideia de escuta sensível renovadora. Escuta sensível por aceitar o caráter subjetivo de cada ser humano, e renovadora por ser contínua, que capte, expanda, enriqueça e seja promotora do desenvolvimento, pela mediação da cultura humana — portanto, Humanizadores — da criança.
- *Em que momento do desenvolvimento histórico elas se encontram?* A finalidade é esclarecer se essa criança está em fase de transição entre as atividades ou se seu contexto histórico-social não permitiu este avanço; estimar quais as habilidades já foram consolidadas e quais estão em amadurecimento.
- *Como essas crianças se relacionam com os colegas e a realidade circundante?* O intento é compreender suas habilidades sociais, como brinca e comunica sua subjetividade com os outros.
- *Qual o significado que a escola e o novo grupo têm para a criança?* Elucidando essa dúvida, podemos agir sobre os motivos das crianças, intencionando explorar e promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.
- *Como as crianças utilizam a linguagem? Quais recursos linguísticos mobilizam?* A linguagem é fundamental para que a criança a bem utilize como subsídio do seu desenvolvimento. Ela é um meio fundamental para a ascensão da atividade-guia de jogos de papéis. Por isso, compreender se as crianças fazem perguntas, expressam desejos, negociam, se tem um vocabulário muito restrito, utilizam a linguagem para brincar e recontar histórias e experiências,

se as frases são completas e com sentido ou se a criança se confunde, perdendo a atenção ao que foi questionado.

Diante do exposto, acreditamos que acolher é um passo para mitigar o equívoco — ou ato deliberado — de homogeneizar as crianças, inclusive, no que fere sua individualidade, sua subjetividade e, conseqüentemente, esvanece sua condição subjetiva. Vaz (2017) resume bem nosso intento:

Operamos, com muita frequência, com a ideia de que há um modelo 'correto' de criança que corresponderia, nos termos de suas capacidades, a um grau de ensino. Com isso o que fazemos é dizer o que a criança não consegue fazer, mas que, supostamente, deveria, ou seja, vemo-las todas como se fossem iguais - ou deveriam sê-lo. Elas não são (Vaz, 2017, p. 99).

Devido à importância da linguagem para o desenvolvimento psíquico, consideramos que ela seja transversalmente estimulada em todas as ações estruturantes da mediação que propomos. Por isso, justifica-se desde o acolhimento, conforme Leontiev (2004) destaca, a importância da linguagem no desenvolvimento psíquico da criança, pois nossa produção social, histórica e cultural não é dada somente pelos objetos, mas pela nossa construção simbólica deles que está mediada na linguagem.

[...] a apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática socio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (Leontiev, 2004, p. 348).

Conforme discutido na subseção anterior, Vygotsky (2017, p. 114) postulou que as funções psíquicas superiores “[...] aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança [...]”. E, nessa relação, a linguagem é uma ferramenta transversal que possibilita, além de participar na experiência humana construída, ser um instrumento de organização do psiquismo. Assim comenta o autor:

[...] a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (Vygotsky, 2017, p. 114).

Dirigido à prática docente, essa afirmativa é enfatizada por Lazaretti (2020), para quem a linguagem deve ter especial relevância no trabalho pedagógico. Conforme diz o excerto:

[...] promover o desenvolvimento da linguagem é uma importante tarefa a ser norteadora do trabalho educativo na educação infantil, já que a criança, além

de apropriar-se das palavras, como signo verbal, também elabora significações sociais que os vocábulos representam. A principal função da linguagem é a comunicação, e a criança é desafiada a novas e complexas tarefas: comunicar vivências, experiências; narrar fatos cotidianos; explicar suas ações (Lazaretti, 2020, p. 140).

Isso nos dá fundamento para o intento pedagógico de valorização da linguagem e comunicação como um atributo de substancial importância para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças. Isto posto, demonstra grande relevância para a organização pedagógica que estimule e a expressão verbal delas. Como demonstra a autora:

[...] o uso prático da fala, que constituiu possibilidade de comunicação com as demais pessoas, é a base da reestruturação dos processos psíquicos e, por isso, é a ferramenta do pensamento. [...] A palavra expressa uma partícula da experiência social; é por isso que, de modo determinado, dirige a atividade intelectual da criança, formando generalizações que, aos poucos, possibilitam a apropriação das formas superiores, autenticamente conceituais, que promovem o pensamento (Lazaretti, 2020, p. 139-140).

Nesta etapa do acolhimento, é quando também avaliamos se as crianças já se apropriaram da manipulação dos objetos, elaborando agora a complexificação destes. Portanto, conforme afirma Lazaretti (2020), o princípio da manipulação objetual é qualificado com a adição da atividade lúdica. Ou seja, a criança manipula um talher de brinquedo inicialmente e, depois, usa esse mesmo talher para dar de comer para a boneca assumindo, assim, o papel na brincadeira como “mãe/pai”. Em todo esse processo, é possível observar o uso prático da fala como possibilidade de comunicação.

Após a ação do acolhimento, o encaminhamento pedagógico toma materialidade com a **proposição** de situações lúdicas, espaços, materiais e a **ampliação** dos enredos das brincadeiras das crianças. Essas duas ações pedagógicas não têm uma ordem de prioridade e serão tratadas como unidade devido a interação complementar que uma faz a outra. Nessas duas ações estruturantes da mediação, enfatizamos novamente a importância da brincadeira como eixo do trabalho pedagógico.

Por meio do brincar, a criança exercita o autocontrole da conduta, pois para desempenhar um papel ou uma ação dentro da brincadeira, ela deve se submeter a uma ordem socialmente construída pelas outras crianças ou inerente à própria brincadeira. Para ilustrar, valemos do uso de uma das diversas variações do “pique-gelo”, que é uma atividade muito corriqueira entre os pátios escolares — e fora deles também. Nesta brincadeira, ao remover o elemento de gratificação do perseguidor

(aquele que corre atrás dos colegas e quando os toca, estes devem permanecer imóveis até que outro passe por baixo de suas pernas), caso sua ação (congelar os colegas) não tenha resultado esperado da imobilização, e os colegas “congelados” continuem fugindo, a brincadeira perde uma característica basilar do seu funcionamento, o que desmotiva a criança em querer continuar brincando. Desta forma, a brincadeira fica sem motivo, culminando potencialmente na interrupção ou desinteresse por essa brincadeira.

Sobre as brincadeiras, Lazaretti (2020) destaca que:

[...] ao acatar regras, as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel que assumiram na brincadeira. No mundo da brincadeira existem regras fixas, que refletem as relações sociais entre as pessoas e os objetos, um mundo de realidade (Lazaretti, 2020. p. 132).

A brincadeira – da qual trataremos, a partir de agora, como o conjunto de ações lúdicas que envolvem brincadeiras cantadas, jogos, brinquedos e afins – é um conteúdo privilegiado na atividade-guia de jogos de papéis, pois, decorrente dela, favorecemos a emergência e o fortalecimento das funções psíquicas superiores, dentre as quais, a atenção, a imaginação, o pensamento, a memorização, a linguagem (Lazaretti, 2020). “As situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira” (Lazaretti, 2020, p. 133).

Elas exigem também a volição (Magalhães, 2018), uma função psíquica superior que implica no esforço intencional orientado a um objetivo. Nesse sentido, é fundamental que a instrução seja de qualidade para atingir o potencial de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com o risco de estas sequer serem desenvolvidas (Lazaretti, 2022). Desta forma, como postula Vigotski (2017, p. 114, grifo nosso), “[...] o único **bom ensino** é o que se adianta ao desenvolvimento”, portanto, não se trata de “qualquer ensino”.

A brincadeira para a criança não é de origem espontânea e aleatória, mas de uma fonte concreta de sua vida. Sendo assim, a brincadeira tem a capacidade de revelar ao professor as experiências singulares da criança, como um grande afeto com os colegas durante uma brincadeira de faz de conta que representa o convívio familiar, como também comportamentos agressivos direcionados aos demais nessa relação, podendo ser indícios de uma relação tóxica vivenciada em seu contexto social/ íntimo. Lazaretti (2020, p. 133), nos provoca com o questionamento: “[...] qual

o conteúdo dessa atividade que as crianças estão apropriando-se e reproduzindo?” E responde apresentando o quanto o faz de conta faz emergir a experiência singular e subjetiva da criança, pois isso é um reflexo da sua própria realidade circundante. Diz a autora: “o conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica e cultural, e os motivos que incitam essa atividade é a reprodução das relações humanas” (Lazaretti, 2020, p. 133). E complementa:

Em suas brincadeiras, as crianças representam as relações humanas vividas, percebidas e sentidas. O motivo de suas ações pode estar pautado em reproduzir as operações de um bandido, de um soldado, de uma manequim, e o conteúdo dessas ações está sendo apropriado pela criança no seio dessas relações, formando-a. O conteúdo dessas brincadeiras representa uma síntese de atitudes, de procedimentos, valores, regras de comportamento e conhecimentos que medeiam a relação da criança com as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais (Lazaretti, 2020, p. 134).

Sendo assim, entendemos que a espontaneidade infantil advinda da leniência no contexto escolar sem a boa instrução irá reproduzir a alienação própria do cotidiano. Desta forma, tal leniência torna-se um desafio para a apropriação do nosso legado cultural, pois reforçará contradições e reproduções problemáticas da sociedade (Lazaretti, 2020; 2022). Por fim, para a autora, a mediação requer ações educativas sobre a brincadeira que incentivem o seu surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento, estimulando práticas com possibilidades humanizadoras, propondo novas formas de ser-estar-sentir no mundo e ampliando a visão da criança acerca de sua ação nele.

A prática lúdica também desempenha um papel relevante no aprimoramento das sensações e percepções, uma vez que, ao manipular objetos, a criança desenvolve capacidades sensoriais mais refinadas, ampliando sua orientação espacial e temporal. De modo complementar, a brincadeira possibilita o despertar da consciência estética, favorecendo na criança a capacidade de perceber e apreciar ritmos, formas, cores e composições, e de construir uma sensibilidade mais apurada diante das manifestações artísticas e culturais (Lazaretti, 2020).

Lazaretti (2020) sugere que o uso de situações lúdicas enriquece o repertório de experiências das crianças e impulsiona a criação de novos interesses. Portanto, a mediação efetiva do professor tem como proposta também promover novos interesses, em especial, as que vão se aproximando da atividade produtiva relacionada ao conteúdo. Nas palavras da autora:

[...] defendemos, portanto, que a proposição de situações lúdicas deve ser compreendida como um importante instrumento para que se possa tanto enriquecer o repertório de conhecimento, vivências e experiências das e nas relações humanas, como também produzir novos interesses e motivos para outras esferas de conhecimento da realidade humana, ou seja, os conteúdos de ensino (Lazaretti, 2020, p. 136).

Por essa razão, consideramos pertinente inserir a ação estruturante da mediação focada no **transitar**. Ou seja, transitar da atividade lúdica para a atividade produtiva baseada em conteúdo, pois com o desenvolvimento da autorregulação da conduta como conquista principal obtida por meio da atividade-guia de jogos de papéis (Lazaretti, 2020), se torna ainda mais relevante para que a criança possa se envolver na atividade de estudo (Abrantes; Eidt, 2019).

Por exemplo, o planejamento que visa promover a transição do “contornar o corpo do colega no chão da quadra com giz para colorir” para “contornar o corpo do colega no chão da quadra com giz para identificar segmentos corporais” é um processo. Sendo assim, a ação pedagógica do professor se desenvolve no decorrer de sucessivas mediações, que como preconizado, objetivam ampliar o repertório infantil de experiências, propor novos enredos que também desafiem à criança em seu modo de agir, pensar, comunicar e desenvolver dentro da atividade-guia. O movimento do professor deve partir em criar curiosidades que estimulem a criança em querer aprofundar o conhecimento sobre determinado assunto significativo. Nesse ampliar de horizontes, percebemos a gênese junto da valoração social para que a criança queira estudar.

Por fim, diante das ações apresentadas, emerge a dimensão da **avaliação**, que é um alicerce por trás de cada escolha didática, cada mediação e demais ações de finalidade pedagógica. É neste ponto que se delinea a próxima discussão, abrindo espaço para novas possibilidades de ação promotora da aprendizagem. Para Castro e Galvão (2021), a avaliação é uma atividade que permeia a relação criança e professor que provoca e promove transformações entre como eles se relacionam.

Com o enfoque para um ensino desenvolvimental, não é cabível a ação didática pautada em princípios autoritários. Com isso em vista, em todas as ações estruturantes da mediação percebe-se um caráter mediador e sensível para a relação professor/ crianças. Conforme orientam Lazaretti e Olivetti (2024, p. 70):

[...] a avaliação é um componente da organização do ensino e possui uma relação direta com o planejamento do professor, ao qual se deve pensar em ações e objetivos que contemplem a criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, a avaliação é uma ação estruturante da mediação para estabelecimento da zona de desenvolvimento iminente, alvo de mediação para desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sem a merecida atenção, a mediação pedagógica incorre de não provocar os saltos qualitativos do desenvolvimento, pois neste cenário, ela pode tanto repercutir sobre aquilo que a criança já domina, quanto na direção oposta, estar muito acima do nível da zona de desenvolvimento iminente das crianças (Vigotski, 2007; 2017).

Acerca do avaliar, também nos apoiamos em Vaz (2017). Segundo o autor, registrar o processo avaliativo é criar meios para antever se o objetivo pedagógico será alcançado. Confiar unicamente na memória é estar à mercê de não se ter dados objetivos sobre o efeito ou não de uma proposta pedagógica, seja por não se lembrar de todas as experiências ocorridas em determinado dia, seja pelo efeito da confabulação. Em todo caso, torna-se impossível corroborar que a proposta pedagógica está sendo efetivamente conduzida conforme os princípios e objetivos planejados. O desafio se torna ainda maior se tratando do professor de Educação Física, que para preencher sua carga horária de trabalho, atua em várias turmas e/ou várias instituições.

Os meios de registros são diversos (Vaz, 2017), sendo os mais comuns as anotações e as imagens. O que vai trazer significado aos dados produzidos é a coesão com a realidade obtido pelo registro. Como exemplo dessa ação estruturante da mediação no cotidiano, podemos avaliar a criança na função de “ajudante do dia”. Nessa tarefa, ela representa ao seu modo mais do que apenas recebe ordens. Ela faz o que o professor faz, ou seja, auxilia os colegas quando se machucam, leva e traz objetos e recados, ensina os colegas que não conseguiram responder/realizar a tarefa proposta ou não compreenderam a brincadeira/jogo.

Mais uma vez, evidencia-se a importância da seleção criteriosa dos assuntos significativos para a mediação provocadora de transformações. Não se trata apenas da presença de um mediador, mas da capacidade de articular ações que dialoguem com as funções psicológicas em processo de maturação, reconhecendo a dinâmica da zona de desenvolvimento iminente para que o ensino efetivamente promova o desenvolvimento da criança.

Avaliar o contexto da criança nas relações cotidianas com seus colegas, escutar suas histórias, analisar seu modo de brincar e os caminhos que mobiliza para

responder a uma atividade. Tomemos como exemplo a solicitação do professor para que uma criança conte a quantidade dos colegas que estão na quadra. É importante avaliar como ela faz: se ela contabiliza apenas pela percepção visual, ou se faz usando de apoio tocar os colegas. Se a criança precisar de ajuda, basta os colegas contarem junto dela ou se ela precisa que o professor a acompanhe, ou mesmo que ela não consiga contar além de um determinado número. Esses são dados de grande relevância dentre aqueles que se objetiva registrar no processo avaliativo.

Vaz (2017) descreve que no processo de avaliar, deve acontecer o equilíbrio entre reconhecer o ser singular que é cada ser humano, mas sem criar critérios desiguais entre os avaliados. É aconselhado que possam ocorrer práticas distintas para avaliar, mas atento para que não surjam desigualdades ou leniência. O ponto é: “[...] considerar e respeitar as diferenças entre elas, inclusive de aprendizagem e desenvolvimento” (Vaz, 2017, p. 100).

Desta forma, concluímos nossa proposta de organização didática para a Educação Infantil baseada na atividade-guia de jogos de papéis. Não percebemos essa organização como um processo linear, mas uma ação encadeada dialeticamente e dialogicamente, essencialmente indivisível, pois cada um destes aspectos está ocorrendo em gradientes diferentes de ênfase, volume e intensidade, tendo como alicerce a avaliação (esta que, por si só, não ocorre sem a existência das outras quatro ações estruturantes da mediação). Também não é cíclico, pois é direcionado à etapa do desenvolvimento infantil conceituada na atividade-guia de jogos de papéis. Portanto, intrinsecamente, essa organização terá cumprido sua função pedagógica ao final dessa atividade-guia, porque estabelece critérios para a instrução qualitativamente promotiva¹⁹.

As mediações pedagógicas que dialogam com a proposta didática que construímos nesta subseção estão disponíveis para consulta na seção de apêndices. Também, retornaremos a ela nas seções 4 e 5, quando vamos analisar o experimento didático-formativo realizado nesta investigação. Antes, contudo, passaremos a apresentar os caminhos percorridos nesta pesquisa.

¹⁹ Contudo, colocamos como possibilidade para futuros estudos, observar essa estrutura de forma adaptada para as atividades-guias anteriores como, por exemplo, a atividade-guia de manipulação objetal.

3 DO ROTEIRO E OS BASTIDORES DA PESQUISA

3.1 Natureza e tipo da pesquisa

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, seguindo os contornos do experimento didático formativo, cuja gênese está na abordagem psicológica da Teoria Histórico-Cultural. O método inicial foi concebido por Vigotski (método genético experimental), com sucessivas evoluções advindas das contribuições de seus seguidores (Elkonin, Davydov e Hedegaard). A proposta atual que rege esta pesquisa é fundamentada na adaptação de Libâneo e Freitas (2022) para o contexto brasileiro. Conforme autores: “[...] não se tratava de replicar diretamente os modelos de experimento didático realizados no Sistema Elkonin-Davydov nas escolas russas” (Libâneo; Freitas, 2022, p. 13). Portanto, esta investigação é concebida como uma modalidade de pesquisa em didática na perspectiva desenvolvimental em que se objetiva transformar e compreender o processo educativo.

Brignoni (2018) explica que o experimento formativo é uma metodologia de pesquisa que atende a necessidade de se estudar o desenvolvimento mental dos alunos. Libâneo e Freitas (2022, p. 7), pontuam que o pesquisador irá intervir nos “processos psíquicos que estuda com o foco no surgimento de novas formações psíquicas”. Assim, entendemos que o ensino orientado exclusivamente no conteúdo deve ser superado, cabendo ao professor estabelecer uma intencionalidade da unidade entre aprendizagem do conteúdo e as capacidades lógicas e psicológicas superiores relacionadas a este conteúdo como sendo o princípio para o programa didático.

Portanto, compreendemos que este método busca realizar ações deliberadas nas formações psíquicas das crianças participantes e permite estudar como essas mudanças ocorrem. O modelo do experimento didático formativo por nós assumido é ancorado principalmente em Libâneo e Freitas (2022), de onde se extrai que efetivar a pesquisa com alunos ou crianças é analisar além dos processos psíquicos, como também abordagens de fins educacionais, voltados especificamente ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme autores:

Considera-se relevante trazer aqui essa experiência que, concomitantemente a outras que se realizam no país, indica uma forma de pesquisa em didática

privilegiando o foco na relação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano dos alunos. Há algumas razões que justificam essa relevância. Uma delas é a ocorrência, no campo da pesquisa pedagógica, de certas hesitações acerca da especificidade da pesquisa em didática, balizada ora pela psicologia, ora pela sociologia. O experimento didático formativo, tal como descrito nas seções anteriores deste artigo, possibilita investigar a atividade docente conectada à atividade discente, articulando e integrando aspectos epistemológicos, socioculturais, psicológicos e didáticos (Libâneo; Freitas, 2022, p. 12).

Portanto, além de método de pesquisa, o experimento didático formativo também se constitui como método para sistematizar programas de ensino-aprendizagem. Durante a estruturação desta metodologia, também recorreremos a Lazaretti (2020) e a Brignoni (2018), que ofereceram subsídios teóricos e práticos que fundamentaram o planejamento e a condução desta investigação. Com base nos referenciais apontados, foi possível delinear os passos metodológicos, explicitando a articulação entre os objetivos da pesquisa e as estratégias de produção e análise dos dados. Consideramos que tal aporte contribuiu para criar o arcabouço teórico-metodológico robusto para a realização desta pesquisa, que ocorreu da seguinte maneira:

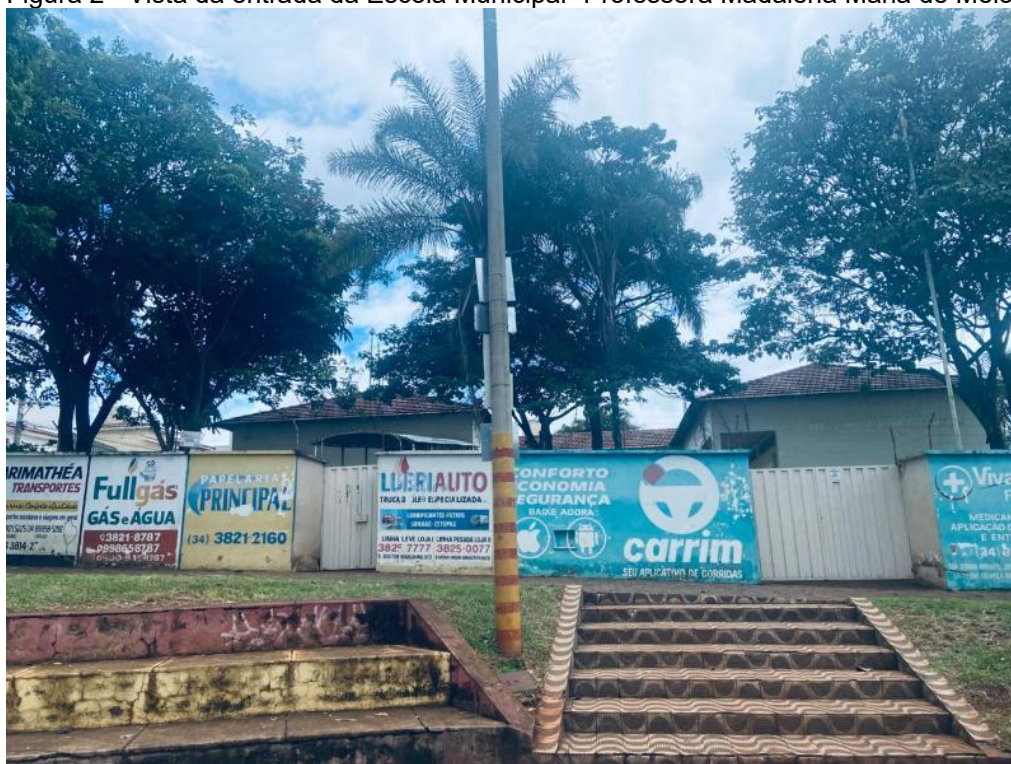
- Identificação das ações que foram desenvolvidas com as crianças.
- Desenvolvimento da mediação pedagógica.
- Microciclo de investigação, em que se materializou a implementação da mediação pedagógica.
 - Nesta etapa, foram definidas as regras gerais que permitem o desenvolvimento da atividade-guia jogo de papéis sociais.
 - Intervenção mediada para que o enredo do jogo promovesse o desenvolvimento esperado e também permitisse que as crianças explorassem soluções de problemas da mediação.
 - A mediação buscou promover o duplo movimento entre os saberes cotidianos da criança e as funções psíquicas exploradas diante das práticas socioculturais.
- Reajuste na mediação pedagógica conforme necessário para sustentar o progresso do processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento.
- Avaliação para identificar os indícios de desenvolvimento.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

O experimento didático formativo aconteceu na Escola Municipal “Professora Madalena Maria de Melo”, unidade de ordem pública municipal da cidade de Patos de Minas – MG. A Pré-Escola atende cerca de 230 crianças em dois turnos, sendo manhã e tarde. Por volta da última década, na qual a instituição se especializou no atendimento de crianças pequenas, ela atende apenas turmas de primeiro e segundo períodos, 4 e 5 anos de idade, respectivamente.

A pesquisa foi desenvolvida no turno vespertino, com uma turma de 25 crianças do segundo período (5 anos de idade). Desta turma, inicialmente, 16 crianças foram autorizadas pelos responsáveis para participar da investigação no que confere à produção e análise dos dados. Cabe elucidar que as famílias/ responsáveis consentiram à participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as crianças assentiram ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE lúdico). No segundo encontro, uma criança pediu para não mais participar da pesquisa, portanto sendo excluída sem prejuízo ao seu processo formativo. Os dados captados pelo professor/ pesquisador e aqueles produzidos por ela foram descartados. O experimento didático-formativo finalizou com 15 crianças.

Figura 2 - Vista da entrada da Escola Municipal "Professora Madalena Maria de Melo"



Fonte: acervo dos autores (2025).

3.3 O experimento didático-formativo

O experimento didático-formativo foi desenvolvido nesta pesquisa durante 12 encontros, organizados a partir de três temas centrais que nortearam as mediações: “o trânsito”, “identidade” e “meio-ambiente”. As mediações foram planejadas à luz da Teoria Histórico-Cultural, orientada pelo postulado da teoria de que o desenvolvimento psíquico das crianças se dá através da boa instrução que se antecipa ao desenvolvimento para o guiar (Vigotski, 2007).

O planejamento inicial do experimento foi estruturado de forma sequencial, seguindo a organização curricular da instituição e do município. Adaptações ocorreram a partir da observação de necessidades formativas das crianças ou por força maior que inviabilizou seguir expressamente o planejamento inicialmente estruturado pelo professor/ pesquisador. Contudo, essas adaptações não descaracterizaram o planejamento, mas o reelaboraram a fim de que se sustentasse a progressão do experimento.

As mediações pedagógicas foram embasadas no subsídio teórico que fundamenta a atividade-guia de jogos de papéis, e articulados à experiência corporal de movimento que fomentasse, também, o desenvolvimento do senso de coerência, através de mediações consistentes. O planejamento ascendeu aos objetivos de aprendizagem com espaço para colaboração com as crianças no processo instrutivo, criando condições para que os enredos das brincadeiras se desenvolvessem.

A produção dos dados aconteceu integrada à mediação pedagógica, no período de 5 de maio de 2025 a 27 de junho de 2025. Entendemos ser integrada pois o experimento didático-formativo busca analisar e promover o desenvolvimento psíquico a partir da organização intencional do ensino. Foram utilizados os instrumentos para produção dos dados: 1) o planejamento realizado pelo professor; 2) o diário de campo escrito pelo pesquisador após as mediações; e 3) as captações audiovisuais com uma câmera que foi entregue a uma criança por encontro, escolhida seguindo a ordem alfabética. As filmagens eram livres, e a criança poderia escolher gravar ou não o encontro, e onde fixaria a câmera (suporte de cabeça, suporte de peito ou na mão). Posteriormente, as captações foram assistidas pelo professor/

pesquisador e transcritos os episódios que visaram enriquecer o diário de campo e a subsequente análise.

Quanto a análise dos dados, lançamos mão das orientações de Freitas e Libâneo (2022), conforme destacadas nos seguintes tópicos:

1. Análise do planejamento em relação aos indícios de mudanças qualitativas na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.
2. Análise do aspecto criador e transformador da relação das crianças com o objeto de conhecimento.
3. Análise das relações entre as ações do professor/ pesquisador e das crianças que envolvem interação social, participação, motivos, interesses, cooperação, desenvolvimento dos processos de pensamento.

A partir desse movimento analítico, foram construídas duas categorias centrais de análise de dados:

- 1) Do ponto de vista da atividade do professor: o plano de trabalho e as mediações pedagógicas.
- 2) Do ponto de vista da atividade da criança: o brincar, o desenvolver e o aprender.

Dentro dessas categorias foram elaboradas subcategorias. Na categoria 1, referente a atividade do professor, buscamos explicitar o plano de trabalho docente e as mediações pedagógicas realizadas. Entendemos o surgimento desta categoria devido os tópicos 1 e 3 fomentarem este caminho reflexivo. Na categoria 2, referente a atividade da criança, partimos da análise da criança e os assuntos significativos pautados pelo professor/ pesquisador (tópico 2). As análises partiram de episódios registrados no diário de campo do pesquisador, os quais foram interpretados à luz da Teoria Histórico-Cultural. Buscamos evidenciar os indícios de desenvolvimento das crianças e a relação entre o planejamento docente e a ação da criança para com esse planejamento.

3.4 Questões éticas da pesquisa

Esta investigação e seguiu os princípios da ética em pesquisa com seres humanos. Ela foi submetida sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de nº 86002524.9.0000.5083 e autorizada em março de 2025 pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás – UFG, pelo parecer consubstanciado nº 7.424.156.

3.5 Por trás das câmeras: a construção do recurso educacional

Concomitante ao período de construção desta investigação, foi-se elaborando o Recurso Educacional²⁰. Mendonça *et al.* (2022) explicam que o Recurso Educacional materializa a resposta da pesquisa, de forma que o leitor seja capaz de compreender e utilizar o recurso sem recorrer a obra que o fundamenta (tese ou dissertação). De forma semelhante, Buss (2022, p. 1002) demonstra essa autonomia do Recurso Educacional, afirmando que este é “[...] uma obra independente da dissertação e consiste em um material que possui uma forma e um conteúdo de ensino, que pode ser utilizado por outros(as) profissionais”.

Mendonça *et al* (2022) definiram camadas que compõem o Recurso Educacional, quais sejam: a) camada conceitual – camada referente à dimensão conceitual que sustenta o Recurso Educacional e aponta o seu propósito; b) camada didático-pedagógico – responsável por orientar o leitor sobre o Recurso Educacional, com informações que permitem capacitá-lo para que utilize-o, traçando a orientação de uso, mas sem se enquadrar como “um manual”; c) camada comunicacional – essa camada se relaciona ao meio empregado para dialogar com público-alvo de forma acessível, compreensível de fácil (re)aplicação; d) camada estético e funcional – por fim, essa camada corresponde ao apreço estético empregado no Recurso Educacional e ao seu correto funcionamento, estimulando uma aproximação entre o público-alvo e ele, e assim, potencialmente atingindo mais pessoas. Nessa camada,

²⁰ Nos artigos consultados, o termo empregado é “produto educacional”. Contudo, atendemos a nova resolução do CAPES, retificando para recurso educacional.

remete-se aos recursos de imagens, áudios, indicações e qualquer outro recurso que permita a melhor usabilidade deste Recurso Educacional.

O Recurso Educacional produzido nessa pesquisa se trata de um documentário intitulado: “**Brincar Aqui e Agora: Educação Física com a Educação Infantil e Desenvolvimento Humano**” com o objetivo de alcançar professores que atuam com crianças pequenas na pré-escolar. Na camada conceitual, foi reportado as abordagens e conceitos motrizes desta dissertação. Quanto ao trato do didático-pedagógico, apresentamos um plano de trabalho pedagógico constituído de 5 ações estruturantes da mediação, com a demonstração deste plano de mediação em 12 encontros sistematizadas em 3 grandes temas: trânsito, identidade e meio-ambiente.

A nível comunicacional, o Recurso Educacional é direcionado a profissionais que atuem com a Educação Infantil, na etapa condizente com os jogos de papéis sociais. Fizemos uso de imagens captadas durante o período de pesquisa, entrevistas com especialistas e material de apoio ilustrado sobre como sistematizar um plano de trabalho pedagógico nas mesmas condições da pesquisa. Na camada estética e funcional, criamos o roteiro com o objetivo de captar a atenção do telespectador pela curiosidade, ao focar não no problema imediato desta pesquisa, mas no que as crianças fazem durante o tempo que estão na escola. Neste contexto, as perspectivas que concernem esta pesquisa atravessam o documentário sem que este se torne, necessariamente, uma videoaula acadêmica.

Para a captação audiovisual, fizemos uso da câmera de ação *Gopro Session 5*, drone *Dji Neo*, microfone *Hollyland Lark A1* e o *smartphone* *Samsung Galaxy S23*. Para edição, foram usados os programas *Wonderhsare Filmora* e *DaVinci Resolve*, e a trilha sonora da distribuidora *Epidemic Sound*.

4 DO PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE DO PROFESSOR: O PLANO DE TRABALHO E AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

4.1 Plano de Trabalho Docente

Com o propósito de investigar a Educação Física com a Educação Infantil, percebemos que seria necessário criar um modelo de planejamento que estivesse de acordo com as abordagens aqui apresentadas. A atividade-guia de jogos de papéis que direciona o desenvolvimento das crianças participantes desta pesquisa, compreende que o desenvolvimento se dá mediado pelo jogo simbólico, pela brincadeira, pelo interagir socialmente com o outro (Asbahr, 2017; Lazaretti, 2020). Assim, é transformando o “grande mundo” no “grande mundo dos pequenos”, conseqüentemente, provocando seu desenvolvimento humano por colocar as funções psíquicas superiores em movimento. Szymanski e Colussi (2020, p. 18) explicam essa metáfora:

[...] ao desejar viver o que os adultos vivem, as crianças colocaram-se imaginariamente na zona de desenvolvimento iminente, indo além das suas possibilidades reais no momento, o que fez com que elas ‘funcionassem’ melhor, isto é, fossem mais ativas à medida que novas interações ocorriam, possibilitando-lhes um desenvolvimento mental prospectivo.

As crianças desejam fazer parte do mundo dos adultos e, assim, criam formas psíquicas que lhes possibilitem apreender mais deste mundo. Nesse sentido, quando nos referimos sobre o “professor com as crianças” durante a construção desta dissertação, destacamos a relação dialógica entre o professor e as crianças, em defesa da iniciativa que possibilite à criança sua condição como um ser capaz, completo, multifacetado e produtor de cultura. Assim, entendemos que a brincadeira é a atividade social e criadora da criança, e que dessa atividade ela avança se humanizando como também expressa a sua cultura. Conforme aponta Vigotski (2007, p. 122):

Apesar de a relação brinquedo²¹ e desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução e desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudança da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e

²¹ Como explica Prestes (2010), “brinquedo” foi utilizado no lugar de “atividade de brincar” em algumas traduções.

a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo.

Já Cintra (2022, p. 106-107), em uma perspectiva sociológica apresenta que:

A Educação Infantil tem exigências específicas para que o grupo de crianças desenvolva imaginação, criatividade, autonomia, relação com o mundo em que vive, necessidade de ressignificar, estabelecimento de vivências na perspectiva lúdica e alfabetização de forma interessante. Nesse contexto, os docentes podem incluir inúmeras situações de aprendizagens no seu planejamento, buscando sempre o conhecimento já adquirido pelas crianças e o que está sendo descoberto, utilizando jogos, brinquedos e brincadeiras. O direito ao brincar foi um avanço e um dos fatores importantes para entender que a escola precisa estar atenta e alinhada às necessidades e especificidades da educação infantil e das políticas públicas que validam esses avanços.

Portanto, legitimar a brincadeira é garantir à criança o acesso ao seu direito de desenvolver-se plenamente. Cabe à escola comprometer-se com práticas que acolham as necessidades da infância e estejam alinhadas às políticas que afirmam o brincar como dimensão fundamental da Educação Infantil. No sentido da brincadeira como eixo norteador do trabalho com as crianças, recorreremos também a Andrade Filho (2013). Com o autor, podemos contemplar o movimento corporal como forma de ação social e criação estético-expressiva. Ao reconhecermos isto, também legitimamos a criança “[...] como sujeito de ação social, a partir de seu ponto de vista” (Andrade Filho, 2013, p. 62).

Estabelecida a significativa importância do brincar, e o já expresso na BNCC (Brasil, 2017) sobre os direitos de aprendizagens e os eixos estruturantes da interação e do brincar, temos o ponto de partida que faz emergir na proposta de planejamento aqui desenvolvida e que será discutida. Cabe mencionar que legitimar a criança não exige o papel de professor como mediador no processo de instrução com ela, e que a didática proposta deve seguir caminhos que não relativizem esse pressuposto. Concordamos com Lazaretti (2022, p. 723) no que tange o exposto:

É fundamental defender uma didática que tenha clareza dos princípios como orientadores das ações de ensino, não perdendo de vista a especificidade do trabalho educativo na educação infantil. Essas ações de ensino precisam ter como horizonte para quem o ensino se dirige: para crianças em processo de aprendizagem e desenvolvimento, as quais só alcançam a plena formação ao se apropriarem das máximas elaborações da cultura humana.

O plano de trabalho pedagógico criado não se orienta como aula, pois não foca num conceito (pensamento teórico) central a ser desenvolvido em determinado período, visto que as crianças pequenas ainda não têm na atividade de estudo a sua guia do desenvolvimento. Como a subjetividade humana é particular, cunhamos que as mediações pedagógicas seriam organizadas em encontros para desenvolver um determinado assunto significativo à formação da criança, e que foram mapeados pelo professor. Por isso, não nos prendemos em um número de fixo de encontros para desenvolver o assunto significativo. Cabe esclarecer que determinados assuntos significativos podem estar além da zona de desenvolvimento iminente da criança, sendo imprescindível no processo de instrução que determinadas premissas precisam estar engendradas.

Conforme explica Vigotski (2017, p. 111):

[...] É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser corrente com o nível de desenvolvimento da criança. Não é necessário, absolutamente, proceder a provas para demonstrar que só em determinada idade pode-se começar a ensinar a gramática, que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto, podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

Com esse sentido, pensamos na ação estruturante da mediação “acolher”, que serve como uma avaliação diagnóstica do estado atual das crianças (identificação por parte do professor do nível de desenvolvimento real). E também reconhecemos que determinados assuntos significativos podem ser retomados durante o ano escolar.

Com todos estes condicionantes prévios, elaboramos a estrutura de planejamento que apresentaremos abaixo e que pode ser vista na íntegra no “Apêndice 1 – Plano de Trabalho Docente”. O quadro 2 apresenta o cabeçalho que trata dos dados de **identificação institucional** (nome da escola), do **professor** e da **turma** com seu período, nome ou código de identificação.

Quadro 2 - Dados de identificação institucional, do professor e da turma

Instituição	
Professor	
Turma	

Fonte: elaboração dos autores (2025).

Em seguida, o mapeamento proposto pelo professor é descrito, como um direcionamento acerca dos assuntos significativos que devem ser desenvolvidos, mantendo a máxima de relevância para o desenvolvimento das crianças. Para Lazaretti (2022), o professor é aquele que, por meio da atividade de ensino, organiza e promove situações pedagógicas que promovem o desenvolvimento da criança. Desta maneira, “o bom ensino” depende tanto de meios quanto de condições para que a cultura humana, expressa pelos diversos conteúdos assumidos no currículo escolar, passem de saberes socializados da humanidade para saberes apropriados individualmente pela criança — ou seja, do plano intersíquico para o plano intrapsíquico (Vigotski, 2007, 2017). Por fim, é complementado que, para esse objetivo, é necessário critério para seleção dos conteúdos, pois estes devem orientar na promoção dos saltos qualitativos que levam à humanização. Conforme lê-se:

Todavia, os critérios na seleção desses conteúdos orientam-se pela finalidade do ensino e envolve escolhas que primem pelo conhecimento científico, artístico, ético produzindo na criança formas qualitativamente humanas, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte a humanização plena (Lazaretti, 2022, p. 728).

Isto posto, fez-se necessária a existência dos campos: tema, justificativa (critério), assuntos significativos e objetivo geral (Quadro 3). Abaixo, no quadro 3, apresentamos uma síntese de cada um dos campos.

Quadro 3 - Campos tema, justificativa, assuntos significativos e objetivo geral

Tema	
Justificativa (critério)	
Assuntos significativos	
Objetivo geral	

Fonte: elaboração dos autores (2025).

Em síntese, o **tema** se refere ao tópico geral a partir do qual o professor irá trabalhar para transformar o saber científico, artístico ou técnico para assegurar a compreensão e apropriação da criança. A **justificativa** descreve quais as razões para a escolha de determinado tema e de sua importância para ser instruído na mediação com a criança. Os **assuntos significativos** são oriundos do tema e são propostos para serem apropriados pela criança. O professor deve mapeá-los para criar o percurso pedagógico de forma que contemple todos aqueles assuntos significativos que sejam pertinentes a serem desenvolvidos pela criança. O **objetivo geral** demarca

o grande escopo a ser alcançado pelo plano de trabalho pedagógico de determinado tema.

Trazemos, agora, a parte do plano de trabalho que articula as ações estruturantes da mediação com a prática pedagógica (Quadro 4). Propomos os campos onde identifica-se o assunto significativo específico de determinado encontro de mediação com as crianças. Nele pode-se dizer dos objetivos específicos e demais campos desta tabela. Também, é designado uma área para relatar os materiais que serão empenhados na ação pedagógica, o roteiro de execução da mediação. Trata-se também de percepções, anotações diversas e demais dados de valor que auxiliam o professor para que o processo de instrução não descole da realidade das crianças, e sirvam de subsídio para avaliação da própria mediação como do processo de instrução das crianças.

Quadro 4 - Estrutura da mediação pedagógica

Mediação pedagógica:				
Assunto significativo				
Objetivos específicos				
Encontro “x”				
Ações estruturantes da mediação	Acolher	Ampliar e propor	Transitar	Avaliar
Materiais				
Roteiro				

Fonte: elaboração dos autores (2025).

Em síntese, o campo **mediação pedagógica** se refere à organização dos grandes temas que serão trabalhados com as crianças ao longo do ano. Cada mediação pedagógica articula um conjunto de encontros sobre um mesmo eixo temático. Por exemplo: Mediação pedagógica 1 – O trânsito; Mediação pedagógica 2 – A identidade; etc. No campo **assunto significativo** são descritos os saberes que serão desenvolvidos no encontro. No campo **objetivos específicos** são descritas as metas a serem alcançadas no encontro. No campo **encontro** é indicado o número sequencial dentro da mediação pedagógica.

O campo **ações estruturantes da mediação** se subdivide em quatro partes: (i) **acolher** – é onde captamos da criança seu ponto de vista, suas opiniões, o quanto elas têm de conhecimento acerca dos temas, o quanto tem de domínio sobre determinado conteúdo e em que ponto se encontram de seu desenvolvimento

psíquico. (ii) **ampliar e propor** – os saberes cotidianos das crianças são articulados aos saberes científicos, artístico-estéticos e técnicos mapeados pelo professor como relevantes para seu processo de desenvolvimento. Ampliar e propor significa trazer novas experiências de aprendizagens que ampliem o que as crianças carregam consigo acerca do mundo. Trata-se de criar condições que coloquem em movimento seus conhecimentos, de maneira que suscite suas funções psíquicas e de personalidade diante de novos “problemas”. (iii) **transitar** – é incorporar na atividade-guia de jogos de papéis, situações que demonstrem a necessidade da criança em se desenvolver. Objetivamente, é incorporar àquelas crianças situações de aprendizagem que estimulem e preparem-nas para a transição da atividade-guia de jogos de papeis, para a atividade-guia de atividade de estudo. (iv) **avaliar** – avalia-se como a mediação foi recebida pelas crianças, se esta foi relevante ou não para as crianças, permitindo alterações que sejam mais efetivas e adaptações caso as propostas estejam apenas no nível de desenvolvimento real. Após definir com clareza os objetivos gerais e específicos, permite-se estabelecer os critérios que fundamentaram uma extensão ou abreviação do tempo despendido a cada tema ou assunto significativo.

Por fim, no campo **materiais** se descrevem os materiais que serão usados no encontro para facilitar a organização do espaço de aprendizagens. No campo **roteiro** é descrito como foi planejada a mediação: a sequência das atividades, letras de músicas que serão cantadas, perguntas que irão guiar a instrução, etc. Não se trata de pontuar cada palavra que será dita, mas ser uma organização que guie o trabalho docente.

O último campo descritivo é destacado pela avaliação de toda a intervenção pedagógica acerca da mediação proposta (Quadro 5). Nele, o professor lança o compêndio das capacidades desenvolvidas e as conquistas alcançadas pelas crianças.

Quadro 5 - Avaliação da mediação desenvolvida.

Avaliação descritiva	
---------------------------------	--

Fonte: elaboração dos autores (2025).

Toda esta elaboração que compreende o plano de trabalho pedagógico é proposta, com base na abordagem Histórico-Cultural, como material de apoio ao

professor de Educação Física que atua com a Educação Infantil. Essa estrutura didática objetiva facilitar ao professor elaborar mediações voltadas à abordagem desenvolvimental, sem perder de vista a alteridade de estar diante à criança. Concordamos com Rigon, Asbahar e Moretti (2022), que assumem que o educando na origem do processo educativo não será o mesmo no futuro, pois este sai educado. É uma transformação que supera o ensinar, o aprender e o instruir, ascendendo à toda a vida. Nas palavras das autoras:

No processo de educação que realmente se efetivou, o educando sai do processo diferente do que entrou, sai indivíduo educado. O produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a transformação da personalidade viva do estudante, e essa transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda vida do indivíduo (Rigon; Asbahar; Moretti, 2022, p. 29).

À luz da afirmação, em especial, na busca do ensino que realmente se efetiva, — ou, em outras palavras, em busca da boa instrução — buscamos essa reflexão para justificar a gênese deste modelo de planejamento. Entendemos que a boa instrução, além de se antecipar ao desenvolvimento para o guiar, é aquela que acontece em diálogo com as crianças, articulando a sua própria experiência subjetiva de viver e se relacionar com o assunto significativo identificado pelo professor para ser desenvolvido e apropriado por ela. Afinal, conforme postula Vigotski (2014, p. 61):

[...] A compreensão adequada e científica da educação não consiste em inculcar artificialmente nas crianças os ideais, sentimentos ou critérios que lhes sejam completamente alheios. A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a desenvolvê-lo e orientar seu desenvolvimento em determinada direção.

Há, em nosso ver, nas palavras do autor, um profundo respeito pela condição da criança de ser o aqui-agora, pois ela detém o potencial humano em si. Ou seja, não se trata de um depósito artificial de conhecimentos “na” criança, mas, um ensino humano cuja ética se faz em mediação “com” ela. Por fim, este modelo de plano de trabalho pedagógico assume sua função central ao considerar o contexto da Educação Infantil através da afirmação da atividade-guia de jogos de papéis como o eixo a partir do qual o desenvolvimento psicológico das crianças se organiza, se consolida e é motriz de seu desenvolvimento. A partir do excerto de Leontiev (2017), percebe-se que:

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinado, portanto, sua psique e sua consciência (Leontiev, 2017, p. 63).

Entendemos que ignorar os aspectos levantados pelo autor incorre de orientar o ensino sem considerar os processos que, efetivamente, organizam e impulsionam o desenvolvimento infantil. Sendo assim, entendemos a necessidade da existência deste plano de trabalho pedagógico como um instrumento pedagógico orientador alinhado à compreensão da brincadeira como forma privilegiada de organização do desenvolvimento infantil (Vigotski, 2007). Foi com o planejamento baseado na estrutura apresentada que foi possível chegar à materialização das mediações pedagógicas, assunto que será discutido na próxima subseção.

4.2 Mediações Pedagógicas

Uma vez apresentado o modelo do plano de trabalho, discorreremos sobre a sua organização e execução no contexto ao qual foi desenvolvido. Paralelamente, apontaremos como ou quais as implicações deste modelo no processo de instrução das crianças.

Foram três os temas norteadores das mediações pedagógicas neste experimento didático-formativo: (i) o trânsito, (ii) identidade e (iii) meio-ambiente. Esses temas foram desenvolvidos ao longo de 12 encontros, realizados no horário designado para a Educação Física. A seguir, apresentamos um quadro resumo dos temas desenvolvidos durante a pesquisa.

Quadro 6 - Resumo dos temas desenvolvidos durante a pesquisa

Encontro	Tema	Objetivo geral
1	O Trânsito	Aprender sobre regras e condutas que favoreçam uma atitude mais segura no trânsito.
2 a 9	Identidade	Desenvolver a consciência da identidade pessoal e regional das crianças.

10 a 12	Meio-ambiente	Promover a aprendizagem sobre os cuidados com o meio ambiente por meio de experiências de contato direto com a natureza.
---------	---------------	--

Fonte: elaboração dos autores (2025).

Estes temas fazem parte da cultura escolar, sendo eles elencados pelo professor/pesquisador em comunhão com os outros profissionais do quadro pedagógico, tanto da pré-escola quanto da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas/MG. A identificação dos assuntos significativos inerentes aos temas foi elaborada pelo professor/pesquisador junto ao professor orientador, seguindo os preceitos estabelecidos por Lazaretti (2020). A autora estabelece, categoricamente, a necessidade de critério em selecionar aquilo que se denomina como “acervo cultural da humanidade”, de forma que para nós, este assunto significativo mediado atinja a potencialidade de promotor do desenvolvimento da criança. Nas palavras da autora:

Portanto, conhecer sobre as características de desenvolvimento da criança, as premissas de cada atividade principal, é uma face extremamente importante e necessária para que possamos direcionar e traçar um horizonte de ensino que tenha critério ao selecionar, do acervo cultural da humanidade, aquilo que realmente é representativo de um bom ensino! Isso remete à finalidade de seres que pleiteamos formar: garantir a apropriação, em cada indivíduo, dos elementos culturais necessários a sua formação omnilateral, tendo como referência a objetificação alcançada pelo gênero humano (Lazaretti, 2020, p. 145).

Diante do exposto, recorreremos à elaboração de Vigotski (2014, p. 12), para quem “[...] quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação”. Sendo assim, no contexto pedagógico que origina esta pesquisa, temos que:

[...] a conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (Vigotski, 2014, p. 12).

Portanto, os critérios elencados para desenvolver os temas e identificação dos assuntos significativos foram a relevância cultural, a significância para o desenvolvimento da criança em conjunto à adequação aos contornos infantis e diversidade de experiências. Destarte, consideramos pertinente ao desenvolvimento

omnilateral da criança, em ordem de tema, o reconhecimento de regras de trânsito, o senso de localização e direção, o cuidado com o próximo e o autocuidado, a identificação de formas geométricas, o conhecimento e o senso de pertencimento social por meio do contato com a história e o povo da cidade, o cuidado ambiental e a investigação de fenômenos biológicos e físicos.

Dito isto, abrimos a apresentação das mediações pedagógicas deste experimento didático-formativo com o tema do trânsito. O tema está presente no ciclo de mediações do corrente ano e, devido ao período da pesquisa, calhou dele já ter sido desenvolvido previamente pelo professor. Logo, no primeiro encontro, em que inicia a pesquisa, ele acabou por ser, também, o último sobre essa temática.

Contudo, cabe salientar que, nos encontros anteriores a este dia (que não contemplaram o cronograma de realização da pesquisa), foram desenvolvidos os seguintes assuntos significativos: senso de direção e localização (esquerda/ direita/ a frente/ atrás/ ao lado de algum ponto de referência), formas geométricas, interpretação do símbolo que cada placa de sinalização representa e conscientização do trânsito seguro. Após o trabalho anteriormente realizado, no encontro 1 foi proposto que as crianças brincassem de ser personagens que formam o trânsito, tais como: pedestres, ciclistas, motoristas de veículos²², entre outros.

Em acordo e incentivado pela gestão escolar, foi proposto que as crianças da turma pertencente à pesquisa, assim como todas as outras matriculadas na instituição, que trouxessem de casa seus brinquedos²³. Aquelas crianças que não trouxeram o próprio brinquedo, usaram um dos patinetes emprestados pelo professor/pesquisador. Com os materiais pedagógicos que compuseram a “transitolândia”, foi formado na quadra um circuito com diversas placas, sinalização no chão com fita crepe e semáforo.

²² Adotamos a terminologia “motorista” para aquelas crianças que trouxeram veículos de três ou quatro rodas, autopropelidos ou não.

²³ Os brinquedos se referem a bicicletas, patins, patinetes, skates e afins, que foram utilizados como objeto para a brincadeira de serem personagens do trânsito.

Figura 3 - Criança andando de bicicleta



Fonte: acervo dos autores (2025).

Figura 4 - Ponto de vista da criança enquanto anda de patinete



Fonte: acervo dos autores (2025).

O próximo tema foi “identidade”, que se estendeu entre as mediações 2 e 9. Propusemos identificar os assuntos significativos que permitissem conhecer a história e cultura da nossa cidade, Patos de Minas/MG, e entender como estes se comunicam

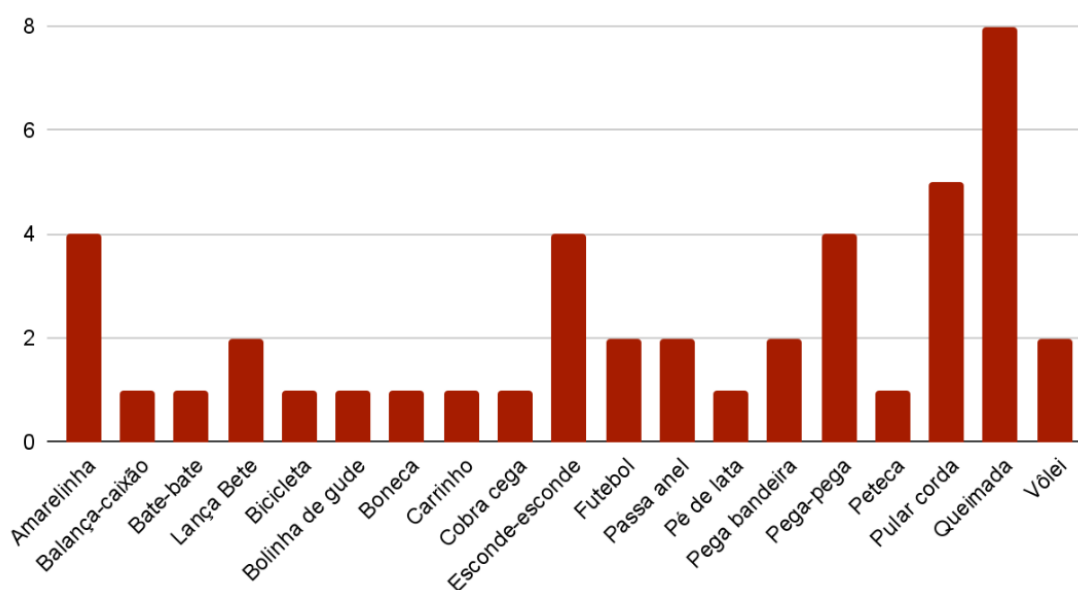
com a própria subjetividade de cada criança. Primeiro, criamos a figura do “atleta”, com o intuito de explorar a tradicional corrida de rua da cidade: “Corrida do Milho”. A corrida também foi adaptada às crianças sendo denominada pela Prefeitura como “Corrida da Pipoquinha”, realizada tradicionalmente antes da corrida dos adultos.

No encontro 2, também foi apresentado para as crianças fotos que retratam pontos turísticos, obras de arte e monumentos da cidade, em razão do circuito da “Corrida do Milho” acontecer onde parte destes estão visíveis ou acessíveis. No encontro 3, exploramos a história dos nossos ancestrais por meio da música, apreciando o gênero sertanejo caipira/ raiz que disputa espaço diante às frentes mais comerciais do sertanejo atual. Concomitante a estes encontros, fizemos uma pesquisa com as famílias por meio de bilhete na agenda escolar, pedindo que os pais/responsáveis respondessem no próprio comunicado escrito ou para os filhos sobre as brincadeiras e jogos que faziam quando eram crianças.

Com os dados coletados, foi-se percebido que era possível construir gráficos sobre essas respostas. E, assim, o assunto significativo “interpretação de gráficos” surgiu e foi desenvolvido, visto que não fazia parte do planejamento inicial. Para visualizar os gráficos durante a leitura destes bilhetes, foi utilizado o serviço Google Planilhas® e um *tablet*. Enquanto eram lidas as respostas dos bilhetes, a planilha era preenchida. O gráfico abaixo foi exposto às crianças assim que o lançamento foi concluído e, após, foi impresso junto ao gráfico de outras turmas que não participaram da pesquisa, mas seguiam a mesma mediação.

Figura 5 - Gráfico das brincadeiras e jogos mencionados pelas famílias das crianças e elaborado durante o encontro.

Jogos e Brincadeiras - 2º período



Fonte: acervo dos autores (2025).

Nos encontros que sucederam (4º ao 9º), exploramos os jogos e brincadeiras mencionados, até que a maioria deles fossem vivenciados ao menos uma vez. Vale destacar que, em todo início de encontro, as crianças eram questionadas sobre qual brincadeira iríamos fazer, quantas menções foram relatadas sobre ela — e a maioria das crianças conseguiram extrair a leitura do gráfico em algum nível. Aquelas que já demonstravam dominância da leitura, conseguiram ler a legenda, mas para todas foi-se instruído que se orientassem pela altura da barra e a coluna a esquerda, que quantifica as menções. Esta tarefa se mostrou como uma iniciação aos saberes matemáticos e criou um motivo para a criança se interessar por uma atividade produtiva que lhe permitirá iniciar uma aproximação da próxima atividade guia, qual seja, a atividade de estudo (alfabetização).

Inicialmente, as crianças queriam interpretar os dados motivadas pelo brincar e conseguiram com a mediação do professor. A atividade produtiva foi proveniente para aquelas crianças que fizeram a leitura autônoma da legenda. Em relação àquelas que ainda estão em consolidação da leitura, puderam perceber que, sem esta habilidade, existe um obstáculo no brincar, ao mesmo tempo que uma nova forma de brincar se origina, atravessado ambos pela atividade produtiva.

O fim da atividade não se alterou, — isto é, não foi direcionada a atividade de estudar gráficos ou decodificação de letras e números — pois, continuou sendo a brincadeira. Portanto, a leitura do gráfico foi apenas uma tarefa que contribuiu para ampliar as possibilidades de brincar. Entendemos que, agindo assim, sem utilizar a manifestação cultural das crianças pela brincadeira como pretexto para outros objetivos expressos na ordem de relevância pelo adulto, pudemos agir em validação da criança e suas culturas. Pois, como Corsaro (2011, p. 31) descreve: “[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”.

Ainda sobre o tema identidade, foi proposto no final que as crianças, com auxílio do professor, fossem autoras e instrutoras de um jogo ou brincadeira, que tratamos como “brincadeira do meu tempo”. Esta brincadeira pode ser verificada no Apêndice 1. Foi percebido que essa proposta apresenta o que a Lazaretti (2020) desenvolve sobre a capacidade psíquica superior autocontrole da conduta. Esse desenvolvimento da personalidade implica na renúncia dos desejos imediatos em prol do papel que protagonizam — que nesta proposta, se assemelha a atividade de ensino do professor (ou seja, a criança brinca de ser professor).

Outra função psíquica superior estimulada nesse encontro foi a atividade imaginativa e criativa, da qual destacamos duas sínteses que nos apontam nessa concepção. 1) As brincadeiras²⁴ são derivações de brincadeiras experienciadas ou conhecidas pelas crianças (a saber: “coelhinho sai da toca”), o que Vigotski (2014) explica ser um fundamento da atividade criativa humana, que se trata da reprodução. Essa reprodução é importante, pois facilita a apropriação do meio exterior, o que se manifesta criando e estimulando atitudes para as mesmas circunstâncias. 2) A outra função é a combinatória, pois o cérebro não é apenas um órgão que memoriza experiências e repete ações, mas interliga elementos da memória trazendo luz à algo novo. Nas palavras do autor:

²⁴ As crianças foram separadas em dois grupos: o que participa da pesquisa e o que não participa. A brincadeira derivada do “coelhinho sai da toca” é criada pelo grupo participante. A brincadeira pertencente ao outro grupo não foi analisada. Ressalta-se que nenhuma criança, independente se autorizada ou não a participar da pesquisa foi alijada do seu direito em fazer parte da mediação de Educação Física, apenas os dados oriundos destas que foram desconsiderados para os fins desta dissertação.

Toda a atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações, pertence a essa segunda função criadora ou combinatória. O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens. Se a atividade humana reduzisse apenas à repetição do passado, então o homem seria um ser voltado somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro. É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente (Vigotski, 2017, p. 3).

As crianças valeram da brincadeira de “coelhinho sai da toca” modificando-a com o objetivo de se mover durante um tempo pré-determinado. Com a mediação do professor/ pesquisador, principalmente através de questionamentos sobre as regras da brincadeira, agiu-se assim, sobre a zona de desenvolvimento iminente, mobilizando das crianças o diálogo, a memória, a criatividade, a volição e o registro verbal transcrito pelo professor/pesquisador.

Mudando o assunto, trazemos agora o tema “Meio-ambiente”, que foi explorado pela experiência das crianças de serem atletas/ cientistas, estimulando para que a preservação ambiental ocorra devido a laços afetivos desenvolvidos com a natureza. Os assuntos significativos foram: preservação ambiental, aventuras na natureza e investigação ambiental, que aconteceram durante três encontros.

O pomar da escola está localizado lateral à quadra, e nele foi disposto uma gama de materiais como cordas, *slackline*, caixas de papelão e lupas. Assim, o ambiente pedagógico foi organizado para que as crianças assumissem o papel de atletas que não temem a altura, como corajosos cientistas exploradores com suas lupas observando a textura de diferentes superfícies, o sincronismo das formigas no entra e sai no formigueiro e a descoberta da seiva que as árvores excretam.

As crianças também viveram a sua infância que, de certo modo, é própria delas devido à subjetividade criada no momento do tempo presente. Por exemplo, com a corda amarrada na árvore e o “rio” embaixo, as crianças atravessaram segurando apenas no “cipó”. Também, escorregaram dentro da caixa de papelão no “morro” e “escalaram” até retornar ao “cume”. Muitas viveram isso pela primeira vez, por isso, singular na forma como foi experimentada naquele momento, mas não inédita, pois seus pais e/ou avós também brincaram disso. Em seguida, enfrentaram o medo de

altura ao experimentar andar sobre a fita do *slackline* e ainda aprenderam práticas que trazem segurança no ambiente arbóreo, estimulado pela insistência cobrança do professor: “[...] sempre que subir em uma árvore, observe se tem animais próximos no chão ou nos galhos que irá colocar a mão. E não vai muito para as ‘pontas’, porque os galhos finos ou muito ‘moles’ podem se quebrar” (Diário de campo do pesquisador nº 12, 2025).

Figura 6 - Criança sendo auxiliada pelo professor durante a prática de arborismo com o slackline.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Nessa mediação, as crianças vivenciaram uma experiência que, ao nosso ver, representa uma articulação dos pilares do Senso de Coerência com a Educação Física na Educação Infantil. Foi proposto o desafio de atravessar entre as árvores. Após as explicações sobre cuidados visando a autopreservação, as crianças foram chamadas uma a uma para tentar. Foi possível ouvir uma criança dizer para outra durante as explicações “[...] Senhor! Eu não vou conseguir” (Diário de campo do pesquisador nº 03, 2025). No final, após serem motivadas e cuidadas, todas atravessaram.

Nesse sentido, faremos uma análise contextual, pois não foi possível identificar quem foi essa criança no relato do Diário de Campo do Pesquisador. Entendemos que, diante da tensão proposta por essa mediação (atravessar suspenso em uma fita de um ponto ao outro), ela representa um estressor mediado, cujo enfrentamento está previsto no modelo promotor do fortalecimento do Senso de Coerência (Antonovsky,

1979; 1987). Isso pode ser evidenciado, principalmente, no arcabouço teórico acerca dos Recursos Generalizados de Resistência.

[...] Respondemos a um estado de tensão, se tivermos um forte Senso de Coerência, mobilizando aqueles Recursos Generalizados de Resistência que temos à nossa disposição e que julgamos ser apropriados para tentar resolver a tensão, superando o estressor. Podemos agora clarificar a função dupla dos Recursos Generalizados de Resistência. Anteriormente, notamos sua função em criar experiências de vida que produzem um forte Senso de Coerência. [...] Neste sentido, eles estão constantemente ativos. Mas eles também funcionam como um potencial. Alguém com um forte Senso de Coerência, quaisquer que sejam suas fontes, confrontado com a tensão, pode invocar os Recursos Generalizados de Resistência para gerenciar a tensão com sucesso. A pessoa utiliza sua riqueza, seu conhecimento, sua forte identidade do ego, seus apoios sociais e assim por diante. [...] Note que esta abordagem não anula a necessidade de Recursos Generalizados de Resistência do ambiente interno para realizar uma ação de contenção. Recursos físicos e bioquímicos são necessários para prevenir uma transformação muito rápida da tensão em estresse (o estágio de exaustão de Selye). Mas o papel crucial dos Recursos Generalizados de Resistência é superar o estressor e, assim, resolver a tensão (Antonovsky, 1979, p. 194, tradução nossa²⁵).

A superação individual e coletiva do desafio sugere que houve um gerenciamento positivo por parte das crianças, resultando na solução da tensão proposta. Assim, interpretamos que a mediação pode ter favorecido os componentes do Senso de Coerência devido a aparente motivação interna em se desafiar, ou seja, um fator motivacional que remete a significância de se realizar a atividade, partindo do princípio que esta não foi imposta às crianças. A maleabilidade em decorrência de as crianças identificarem os recursos a serem mobilizados, principalmente, a autoestima (se sentir competente) e o apoio social (se sentir parte do grupo e saber que terá apoio) (Krause, 2011).

Por fim, a consistência da experiência de vida oportunizada se vê fortalecida na amálgama da proposta: ambiente desafiador controlado e o suporte e supervisão

²⁵ No original: [...] We respond to a state of tension, if we have a strong sense of coherence, by mobilizing those GRRs that we have at our disposal and that we judge to be appropriate in seeking to resolve the tension by overcoming the stressor. We can now clarify the dual function of Generalized Resistance Resources. Earlier we noted their function in creating life experiences that produce a strong sense of coherence. [...] In this sense, they are constantly active. But they also function as a potential. Someone with a strong sense of coherence, whatever its sources, confronted with tension, can call on the Generalized Resistance Resources to manage the tension successfully. One brings to bear one's wealth, one's knowledge, one's strong ego identity, one's social supports, and so forth. [...] Note that this approach does not obviate the need for Generalized Resistance Resources of the internal environment to perform a holding action. Physical and biochemical resources are required to prevent too rapid a transformation of tension into stress (Selye's stage of exhaustion). But the crucial role of Generalized Resistance Resources is to overcome the stressor and, thereby, resolve the tension.

do professor, o que traz previsibilidade à criança diante da tarefa. Entendemos, também, haver um equilíbrio entre subcarga/sobrecarga da tensão, devido ao sucesso coletivo ao final da atividade. Essa interpretação não aponta um fortalecimento mensurável quantitativamente do Senso de Coerência, mas indica um cenário qualitativo coerente ao modelo Salutogênico proposto por Antonovsky (1979; 1987).

Na observação panorâmica das mediações, percebemos ser possível, sem sair dos limites da escola, por meio da Educação Física, que os jogos e brincadeiras levaram as crianças a outros espaços e “outras épocas” — com a retomada das brincadeiras que seus ascendentes brincaram.

A organização de espaços promotores do desenvolvimento e que solidifiquem um espaço entendido como consistente é uma das aplicações do plano de trabalho pedagógico. Essa organização se dá na didática, espaço no qual o encontro sucederá (ambiente) em conjunto com os objetos a serem mediadores com determinada finalidade pedagógica apontada pelo professor. Como explica Vigotski (2017), não é qualquer forma de ensino que promove o desenvolvimento.

[...] Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem [sic. Leia-se instrução] não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem [sic. Leia-se instrução] da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem [sic. Leia-se instrução] (Vigotski, 2017, p. 115, insertos nossos).

Nascimento, Araújo e Miguéis (2010) indicam que a atuação pedagógica na Educação Infantil consiste em elaborar o plano pedagógico alinhado à atividade-guia²⁶, o que não se dá unicamente agindo diretamente nela, mas também na organização de objetos e conteúdos para que sejam apropriados pelas crianças. Na palavra das autoras sobre a organização material:

Trata-se de dispor materiais que enriquecem e direcionem a compreensão dos papéis a serem representados, ou seja, que enriqueçam e direcionem o tipo de apropriação dos elementos da vida ao redor das crianças, das relações interpessoais em determinada atividade do mundo. Assim, a intervenção do adulto no jogo da criança não só é possível como, também, desejável dentro do trabalho pedagógico (Nascimento; Araújo; Miguéis, 2009, p. 301).

²⁶ Conforme elaborado anteriormente, outras denominação para o mesmo conceito coexistem na literatura brasileira. As autoras utilizaram atividade principal.

Nesse sentido, entendemos que agimos em consonância com os autores através da inserção, por exemplo, da lupa²⁷ como ferramenta para a brincadeira de cientistas exploradores, no décimo encontro. Neste dia, uma jornada de promoção e descobrimento por parte das crianças sobre alguns saberes de botânica, entomologia e física foi mediada. A lupa, como objeto do mundo real que tem uma finalidade definida, foi transformada em brinquedo evidenciando o caráter lúdico que foi atribuído pelas crianças. Mas ela não perdeu o caráter como instrumento a qual foi originado, mas reelaborado por meio da atividade de ensinar do professor, que mediou o contexto e os instrumentos para uma finalidade pedagógica que expande os horizontes de conhecimento da criança, originando a ela um caminho para acesso dos conhecimentos a respeito de insetos, botânica e física.

Grandes saltos do desenvolvimento são promovidos por meio do uso do brinquedo durante as mediações, isso porque ele e as interações que decorrem dele abrem espaço para a zona de desenvolvimento iminente. Conforme explica Vigotski (2007, p. 122):

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. [...] Apesar de a relação brinquedo e desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução e desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

Leontiev (2004; 2017) também recorre ao brinquedo de exemplo na definição de atividade-guia. Na terceira postulação do autor, da qual trata que as “principais mudanças psicológicas na personalidade infantil” estão diretamente relacionadas a atividade-guia, ele pontua que “[...] é precisamente no brinquedo que a criança, no

²⁷ A lupa exemplifica a distinção entre diferentes atividades-guia acerca do mesmo objeto. Nos jogos de papéis, constitui-se como brinquedo mobilizando a imaginação, o autocontrole da conduta e a volição, elevando a zona de desenvolvimento iminente. Já na atividade de estudo, assume o caráter de instrumento de pesquisa, mediado por conceitos científicos. Ou seja, não basta apenas inserir um determinado instrumento ou tarefa. Ela deve estar mediada conforme a atividade guia que postula determinadas neoformações psíquicas a serem desenvolvidas.

período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento” (Leontiev, 2017, p. 65).

Importa ressaltar que não é o brinquedo, enquanto objeto material aparente, que cria a zona de desenvolvimento iminente e os decorrentes saltos do desenvolvimento infantil. Antes de tudo, é a interação social que se estabelece por meio dele, conforme determinados símbolos e significados, que a criança é posta em situação relacional colaborativa com alguém mais experiente de agir além das capacidades engendradas (Vigotski 2007; 2013). No contexto da pesquisa, é a relação das crianças com as outras crianças, e todas mediadas intencionalmente pelo professor, que são criadas as situações pedagógicas nas quais emerge a zona de desenvolvimento iminente, favorecendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Figura 7 - Crianças observam o efeito da concentração dos raios solares com uma lupa.



Fonte: acervo dos autores (2025).

Figura 8- Crianças investigam as formigas.



Fonte: acervo dos autores (2025).

Mediar com este instrumento/brinquedo dá condições à criança criar enredos para o seu brincar, que despertaram em novas zonas de desenvolvimento iminente à vários campos. Neste aspecto, percebemos a ação da imaginação como função psíquica superior promovida pelo enriquecimento do conteúdo “meio ambiente” com advento das lupas. Isso foi possível, pois as crianças criaram diversas teses para elementos como a origem da seiva da árvore — referida como mel por uma criança —, ou como poderia um “vidro fazer fogo”.

Por fim, vale ressaltar que cada mediação faz parte de um processo maior que, como foi descrito, uma vez iniciado, não existe retorno ao estágio inicial. Com a característica de um fenômeno processual, reconhecemos que não é uma mediação pontual que será responsável pelo salto qualitativo do desenvolvimento psíquico da criança, mas é o compêndio delas orientadas ao bom ensino (Vigotski, 2007). Consideramos, ainda, que esse bom ensino articulado ao ambiente pedagógico pode promover condições para o desenvolvimento do Senso de Coerência (Krause, 2011), quando as experiências corporais de movimento se tornam mais consistentes. Esse processo é necessário para que se guie o desenvolvimento infantil com um profundo respeito às condições das crianças de ser o aqui-agora.

5 DO PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE DA CRIANÇA: O BRINCAR, O DESENVOLVER E O APRENDER

5.1 O diagnóstico na escuta e observação do brincar: a ação estruturante da mediação Acolher

As ações estruturantes da mediação se organizam de forma indivisível, sendo possível perceber momentos em que determinada ação toma maior destaque dentro do trabalho pedagógico com as crianças. Nesse sentido, a ação estruturante da mediação acolher serve à função de identificar e realizar o diagnóstico da criança. Não se trata apenas de observar suas habilidades e funções psíquicas superiores desenvolvidas e em desenvolvimento, mas também sua relação como indivíduo no meio social.

Parte destas observações são feitas com maior ênfase nos primeiros dias do ano letivo com as crianças. Contudo, essa intencionalidade pedagógica de acolher não deve estar restrita ao início do ano, mas deve ser realizada continuamente nas leituras que o professor realiza das manifestações culturais, expressivas e corporais das crianças no cotidiano escolar. Desta forma, o professor retoma o acolhimento no decorrer do ano para garantir que a intencionalidade pedagógica possibilite alcançar os objetivos de formação humana.

Como parte desse movimento de contato inicial já foi consolidado, partimos para a análise desta ação estruturante da mediação com a exploração do tema “identidade” — que evidenciou o reconhecimento, pelas crianças, de elementos da cultura patense²⁸. No terceiro encontro do experimento didático formativo, exploramos a cultura musical através de canções tradicionais do gênero caipira. Durante a reprodução das músicas (organizadas em uma lista de reprodução com um aplicativo de *streaming* musical), as “[...] crianças mimetizaram movimentos dos instrumentos musicais como o violão e a sanfona” (Diário de Campo do Pesquisador nº 3, 2025), demonstrando conhecer estes instrumentos musicais.

²⁸ Gentílico de nascidos em Patos de Minas.

Essa ação remete à forma como Leontiev (2017) descreve a criança na atividade de assimilar o mundo, que se dá por meio da reprodução de ações humanas. A mesma análise de acolhimento pôde ser feita sobre a primeira mediação que teve como tema o trânsito. No único encontro do tema, foi criada uma situação similar ao trânsito regular de veículos na cidade, com placas, faixas, instruções visuais e orientações de deslocamento. No sentido do observado nas mediações realizadas, podemos alçar uma explicação com o autor:

[...] Ela [a criança] assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um 'carro', aponta uma 'pistola', embora seja impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto do desenvolvimento isso é irrelevante para ela, por que suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independente da produtividade concreta de seus atos (Leontiev, 2017, p. 59, insertos nossos).

Diante desta perspectiva teórica, foi observado pelo professor/pesquisador durante a mediação acerca do trânsito:

As crianças se sentiram desafiadas para andar no percurso e ter controle motor para não trombarem com frequência. Elas se ajudavam emprestando o meio de transporte para aqueles que não trouxeram, e também trocavam entre si. As crianças entenderam os sinais básicos para o bom trânsito, como parar, evitar mudança de direção (contramão) e respeitaram o semáforo (Diário do pesquisador nº 1, 2025).

No âmbito dos encontros exemplificados acima, o acolher revelou-se relevante como ação que dá estrutura às mediações, porque as opiniões e os desejos das crianças foram envolvidos no processo de instrução, seja por meio de seus brinquedos próprios (ou emprestados), seja pela escolha de como ocorreria a mediação. Conforme excerto de outro encontro:

As crianças tomaram conta da atividade em parte, pois elas não queriam muito ouvir, preferiam dançar e cantar junto da música, então entendi que a forma como planejei (escuta passiva para depois a vivência) era frustrante para elas, portanto, 'tomaram o controle' e deixaram mais interessante para elas (Diário de Campo do Pesquisador nº 3, 2025).

Entendemos, como parte da ação estruturante da mediação de acolhimento, que a instrução em prol do desenvolvimento do autocontrole da conduta revela-se como uma forma de orientação que a criança busca. Isso ocorre porque se compreende que, na interação entre crianças e adultos, esse comportamento

determina a qualidade dessa relação. Em outras palavras, a criança deseja agir de forma socialmente ajustada, porque isso a mantém integrada ao grupo e preserva vínculos afetivos significativos.

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diariamente. Ela tem de elevar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas (Leontiev, 2017, p. 60).

Figura 9 - Vista das crianças na “transitolândia”.



Fonte: acervo dos autores (2025).

Diante da ação de acolher, foi verificado maior autocontrole da conduta em relação ao ímpeto em “correr” ou competir, o que reforça o indício de que a criança privilegia a boa relação, mesmo que vá contra a sua vontade imediata.

A competição parecia evidente através de disputa de velocidade entre as crianças sob seus veículos, mas em geral, com a discussão do perigo do trânsito que é a alta velocidade, conversando com as crianças, consegui que elas diminuíssem a velocidade (Diário de Campo do Pesquisador nº 1, 2025).

Foi observado que uma criança reforçou a necessidade deste cuidado. Por meio de instrução diretiva, ela fala a outra criança que estava a correr com seus patins: “Flávia²⁹, o que o tio disse? Para não correr!” (Diário de Campo do Pesquisador nº 1, 2025). Nesta transcrição, entendemos que a mediação do professor/pesquisador

²⁹ Nome fictício.

começa a circular entre as crianças, evidenciando que a regra acolhida passa a integrar o repertório de autorregulação do grupo.

A ação estruturante da mediação acolher promove um ambiente de duplo movimento. Inicialmente, uma diagnose sobre a criança no estado presente, como sujeito no tempo presente. Esse levantamento obtido na relação cotidiana, atenta e sensível, atravessa as mediações devido aos apontamentos, necessidades e potencialidades que serão construídas na instrução para que, ao fim, retorne como ensino para as crianças. O segundo movimento está no professor, que tem sua mediação transformada pela ação colaborativa das crianças, uma relação que se constrói em relação de respeito para com elas.

Nesse sentido, os episódios analisados evidenciam que o acolher se materializa quando o professor reconhece e incorpora a percepção das crianças, não ao ponto de descaracterizar o caráter formativo por mero gosto pessoal, como Vaz (2017) explica, mas resgata essa percepção como elemento constitutivo da própria atividade pedagógica. Esse movimento se alinha ao preconizado por Vigotski (2007), em que o desenvolvimento não se produz por adaptação passiva, mas na atividade socialmente mediada, em que a criança, ao mesmo tempo em que é instruída, passa a orientar a si própria e aos outros, internalizando formas sociais de ação e autorregulação.

5.2 Indícios do aspecto criador e transformador do brincar: as ações estruturantes da mediação Ampliar e Propor

Na dimensão das ações estruturantes que serão analisadas nesta subseção, ganha destaque a ação pedagógica que objetiva “ampliar” os repertórios de conhecimentos das crianças em conjunto a “propor” novos conhecimentos. Ainda sobre a mediação do tema trânsito, objetivamos desenvolver pedagogicamente a atividade de brincar enriquecida de assuntos significativos pertinentes a ele, com ênfase no reconhecimento e respeito às sinalizações, percepção da importância dos limites de velocidade e o senso de localização e direção. Nesse encontro, a brincadeira de papéis teve seu enredo expandido através dos brinquedos trazidos de

casa pelas crianças, o que também se traduz na maior significância delas em participar da atividade.

Explicam Vigotski (2007; 2008; 2017) e Leontiev (2004; 2017), que a atividade de brincar tem regras implícitas e a criança encontra a satisfação no brincar não pelo brinquedo em si, mas na possibilidade de agir dentro de uma situação imaginária que lhe motiva a preterir o desejo ou satisfação pessoal imediata. Assim, ela respeita as regras da brincadeira em prol de sustentar o papel imaginário protagonizado no brincar. A criança que brinca não está em busca de um resultado ou objetivo final, mas sua satisfação está na própria ação de brincar. Segundo autores:

Então, gostaria de dizer que o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (Vigotski, 2008, p. 32).

Como já discutimos, o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação (Leontiev, 2017, p. 123).

Desse modo, o brinquedo, a brincadeira e a interação com eles se constituem como uma atividade na qual a criança internaliza regras e coloca em movimento as funções psíquicas superiores (Vigotski, 2007; 2013). Isso foi observado, conforme excerto:

As crianças se ajudavam emprestando o meio de transporte para aqueles que não trouxeram, e também trocavam entre si. Durante o brincar, as crianças seguiam com muita frequência a sinalização estabelecida sem mudar a própria ação de brincar, sendo comum ouvir sons simulando motores de veículos, principalmente na 'avenida', trecho que permitia às crianças elevar a velocidade (Diário de campo do pesquisador nº 01, 2025).

Como elaborado na subseção anterior, a instrução individual foi necessária para algumas crianças, inclusive, quando foi observado uma chamando a atenção da outra para que não corresse na "rua". A partir daí, podemos questionar: o que explica o fato de algumas crianças se conterem aos limites da brincadeira, se não as

distinções do nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente entre elas?

Faremos uma análise a partir de Vigotski (2007; 2017), retomando o episódio em que uma criança diz para a outra: “Flávia, o que o tio disse? Para não correr” (Diário de Campo do Pesquisador, nº 1, 2025). Nos parece evidente que a criança que chamou a atenção da Flávia apresenta, neste momento, um maior nível de desenvolvimento do autocontrole da conduta. Nesse sentido, essa função psíquica superior demonstra indícios de já estar mais cristalizada. Outro ponto que converge nessa direção é a utilização da linguagem para conter a colega. Ou seja, a criança não agiu de forma impulsiva para conter a colega fisicamente (por exemplo, com um empurrão ou um grito).

Apesar do exposto, reconhecemos as limitações que um episódio narrado pode trazer. Ou seja, a situação pode ter se dado desta maneira por ser um dia em que, excepcionalmente, a criança se viu motivada em obedecer às regras; e o mesmo em sentido oposto sobre aquelas crianças que não seguiram as regras pré-estabelecidas. Porém, a avaliação, por ser um processo contínuo de observação, nos possibilita indicar apontamentos cotidianos que nos levam a essa conclusão.

Figura 10 - O professor/pesquisador realizando o papel de "ser o semáforo".



Fonte: Acervo dos autores (2025).

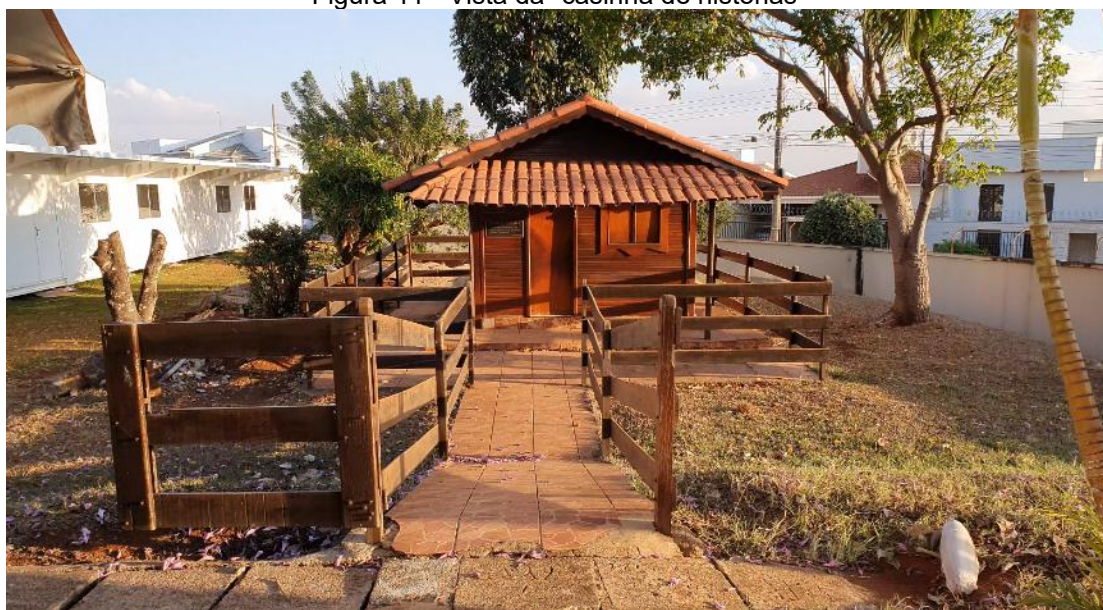
Outro episódio que nos leva a refletir sobre como as crianças ressignificam o brincar ocorreu no oitavo encontro. Neste dia, as crianças foram desafiadas a “criar

uma brincadeira da nossa geração”. A ação do professor/pesquisador consistiu em instruir as crianças na elaboração do jogo ou brincadeira, trazendo conciliação de ideias, mas não de dirigir a algo. Conforme diário de campo:

Expliquei que o objetivo era criarmos uma brincadeira única, que misturasse aquilo que as brincadeiras tradicionais nos permitiram desenvolver de repertório, e que a minha participação nisso seria apenas para ajudar a criar a brincadeira ou jogo, mas tudo decorrente que permita a sua gênese deve ser discutido entre as próprias crianças (Diário de campo do pesquisador nº 8, 2025).

Havia uma sobreposição de ideias, com poucas crianças dialogando, outras sentadas conversando sobre outros assuntos e uma delas estava distraída olhando o pomar. Devido o período da típica festa junina, a quadra estava lotada, com outras turmas que estavam ensaiando, o que inviabilizava o concatenar de ideias naquele lugar. Por isso, nos dirigimos a “casinha de histórias”.

Figura 11 - Vista da "casinha de histórias"



Fonte: Acervo dos autores (2025).

A instrução do professor/pesquisador consistiu em conectar as ideias e sugestões das crianças. Estava nítido a predileção delas por brincadeiras que a base fosse a corrida, pois quando uma falava em “pega-pega”, várias concordavam. Como a proposta era de criarmos algo que fosse feito pelas crianças, não poderia repetir a brincadeira de pega-pega, mas sim reelaborar ela. Então, foi dirigido uma organização, conforme descrito no diário de campo: “as crianças estavam debatendo

a respeito do que gostavam e queriam fazer, e não criar algo. Eu propus uma atividade base para que juntos fôssemos criando sobre ela” (Diário de campo do pesquisador nº 8, 2025).

A brincadeira originada pelas crianças foi uma releitura do “coelhinho sai da toca”. Conforme diário de campo:

A brincadeira se parece com o ‘coelhinho sai da toca’, porém, com um viés competitivo: as crianças teriam os bambolês como refúgio da ‘onça’, e cada criança é um ‘pintinho’. A cada bip do cronômetro (ex.: 20”), as crianças devem sair dos bambolês. A criança (pintinho) que for tocada pela criança “onça” pertencerá ao time das ‘onças’ também. No final de um tempo total, (ex.: 3’), todos param e então contamos qual time tem mais personagens, e este será o vencedor (Diário de campo do pesquisador, nº 8, 2025).

A forma como essa brincadeira se constituiu corresponde àquilo que Vigotski (2014) descreve o processo de criação da criança:

[...] É evidente que, nos seus jogos, as crianças reproduzem muito do que veem, mas sabemos qual a importância do papel desempenhado pela imitação na atividade lúdica. Os jogos geralmente são apenas reflexos daquilo que a criança viu e ouviu dos mais velhos, no entanto, esses elementos da experiência alheia nunca se reproduzem na brincadeira do mesmo modo como na realidade se apresentam. Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidade segundo seus interesses e necessidades (Vigotski, 2014, p. 6).

A brincadeira (re)criada foi vivenciada no encontro seguinte. A contagem dos “bips” era feita pelo cronômetro do *tablet* conectado a uma caixa de som. Como a quantidade de bambolês era insuficiente, foram utilizados os colchonetes. Trazemos um excerto sobre esse encontro:

As crianças demonstraram muito autocontrole para respeitar as regras. Não havia criança objetivando ficar ‘correndo a esmo’ por ser divertido ser perseguido. Poucas ocasiões em que alguma criança não saísse do colchonete no momento do ‘bip’ aconteceram (Diário de campo do pesquisador nº 9, 2025).

Figura 12 - Crianças brincando



Fonte: Acervo dos autores (2025) – imagem com manipulação digital para preservar a identidade das crianças.

Vigotski (2007) nos direciona a refletir o porquê de tão evidente essa conduta proativa das crianças em relação às regras:

No jogo, ela [a criança] age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. [...] Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um 'eu' fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vigotski, 2007, p. 118).

Entendemos, portanto, a volição como uma das conquistas a serem apropriadas pelas crianças com a atividade-guia de jogos de papéis (Leontiev, 2004; 2017; Magalhães, 2008; Lazaretti, 2020). E com esse propósito, estimulamos nesse encontro que as crianças se autorregulassem na brincadeira. A maioria delas assentiu à conduta necessária para a realização da atividade proposta. Contudo, em alguns momentos a vontade de consentir às regras foi preterida em favor de correr fora do momento destinado a essa atividade (por exemplo, correr antes ou depois do 'bip'). Apesar disso, observa-se que nesta turma a grande maioria já apresenta a regulação da conduta bem desenvolvida.

Podemos pontuar também que, por outra ótica, a brincadeira criada pelas crianças revela maior correspondência entre aquilo que as mobiliza a brincar. Isso

porque o motivo (pertencer ao grupo que criou a brincadeira, querer brincar da atividade criada por seus colegas de sala, experimentar a brincadeira) coincidiu com o significado (respeitar as regras para que a brincadeira flua). De fato, essa correspondência resultou em engajamento na brincadeira, conseqüentemente, contribuindo para uma menor transgressão das regras combinadas.

Ampliar e propor novos enredos nas brincadeiras infantis também estimula e desenvolve outras funções psíquicas superiores. Como apresentado, diversos objetos e experiências foram desenvolvidas no contexto pedagógico desta pesquisa: bicicleta, patins, skate, bola, corda, jogos como queimada e pega-pega, a lupa para investigação ambiental, exploração ambiental com práticas de arvorismo com slackline, escorregar num declive de terra dentro de uma caixa. Os brinquedos e brincadeiras colaboram para ampliar o repertório histórico e o entendimento cultural acerca destes objetos e as experiências suscitadas a partir deles na Educação Física com a Educação Infantil. No uso cotidiano dos brinquedos e das brincadeiras, as ações estruturantes da mediação ampliar e propor fomentam a função psíquica superior de imaginar e criar. Isto ocorre, pois expandem o repertório para que a criação possa se fundamentar.

[...] a atividade imaginativa depende das experiências, das necessidades e interesses em que se baseia. Facilmente se compreende que ela depende da capacidade combinatória exercitada nessa atividade, que consiste em dar forma material aos produtos da imaginação; de igual modo depende dos conhecimentos técnicos, das tradições, isto é, dos modelos de criação que influenciam o ser humano. [...] Qualquer invento, por mais genial que seja, é sempre o produto de seu ambiente e de sua época. A sua obra criativa partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também ao seu redor (Vigotski, 2014, p. 31-32).

Destarte, estimamos que o planejamento pedagógico deve criar condições para novas experiências que contribuirão no processo formativo da criança. Pensar na dimensão da ação estruturante da mediação ampliar compreende o movimento de relacionar os conhecimentos cotidianos e mediá-los com o objetivo de aprofundamento e enriquecimento pedagógico. Assim, como diante da percepção aparente do meio-ambiente que as crianças têm contato cotidiano na escola, mediar com a lupa (encontro 10) descortinou para elas novas observações que são inéditas até então. Isto expandiu seu repertório de conhecimento e experiências.

No espaço próximo da casinha de histórias, investigamos formigas em seus habitats e fizemos o experimento de focalizar os raios solares com a lupa sobre uma folha seca. As crianças ficaram maravilhadas pela reação exotérmica, que soltou muita fumaça, mas que não chegou à combustão – e nem era esse o intento.

Investigar as formigas foi uma atividade que as crianças também ficaram muito curiosas, ao mesmo tempo que espantadas, pela carga de folhas e materiais que as formigas levaram para o formigueiro (Diário de campo do pesquisador nº 10, 2025).

Com essas dimensões (ampliar e propor), percebemos a abertura de novas zonas de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2007; 2017). Isso também trouxe à tona, conforme aponta Vigotski (2014), as emoções que são a terceira forma como a realidade e a memória se conectam. Por meio das ações ampliar e propor, os encontros despertaram experiências estéticas que, como precursoras de mediações, provocaram fortes emoções. Emoções estas que agruparam impressões e imagens heterogêneas, abrindo espaço para incontáveis combinações ou, em outras palavras, incontáveis exercícios de criatividade.

Por fim, as ações estruturantes da mediação que concernem o ampliar e o propor são intervenções pedagógicas que o professor faz para enriquecer o repertório de enredos das crianças. É uma porta aberta à zona de desenvolvimento iminente, pois além de trazer novos assuntos significativos para a formação da criança, também aprofunda aqueles que ela tem de proveniente do senso comum, sem escapar dos limites que concernem os jogos de papéis como atividade-guia desta etapa.

5.3 Indícios do desenvolvimento das atividades produtivas: a ação estruturante da mediação Transitar

A ação estruturante da mediação transitar indica que o professor deve prever e planejar meios para que a brincadeira ganhe um outro contorno cujo propósito vá além do próprio brincar. Contudo, isso não consiste em limitar ou cercear da criança o direito de brincar, mas transite sua ação para outras formas de explorar objetos, signos, histórias e ludicidade. Assim, a criança é guiada num caminho processual e cotidiano que lhe cause curiosidade para que avance do brincar como fim em si, para o brincar para desenvolver uma atividade produtiva. Por exemplo, brincar de futebol como fim em si, e brincar de futebol com o intento de compreender as regras de contabilizar os

gols, a história de um clube, as formas geométricas do campo etc. Segundo Lazaretti (2020), trata-se de despertar na criança o reconhecimento de que a atividade não se faz apenas pelo processo ou por finalidade em si, mas como um meio para aprender sobre novos assuntos significativos. Conforme a autora:

Se, em um primeiro momento, a criança se interessa pelo processo das atividades em si, sem ter consciência da importância dos conhecimentos ou resultados que estão em questão, no processo de educação, dirigido pelos adultos, a criança na idade pré-escolar começa a perceber e tomar consciência de que tais atividades não têm apenas um resultado externo ou um fim em si mesmo, mas são por meio dessas atividades que ela pode adquirir novos conhecimentos e hábitos (Lazaretti, 2020, p. 137).

Sinaliza Leontiev (2017, p. 70), que a mudança dos motivos das ações ocorre pelo fato de “[...] o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu”. O autor também afirma que se gênese do motivo for escalonado a um ponto em que a criança não é capaz de realizar, por não estar no escopo das possibilidades reais de sua atividade, este ocorrerá em uma linha secundária.

A mediação do adulto é fundamental para que os motivos se desloquem da função inicial, que é voltada a uma condição que a criança interpreta como necessária, para outra de orientação voltada a um propósito baseado no resultado significativo para a própria criança com relação à ação. Leontiev (1987), ao dialogar com os estudos de Zaporózhets, retoma o experimento de Manuilenko sobre o comportamento voluntário. Entendemos que os contornos do estudo se enquadram na atividade-guia de jogos de papéis devido à natureza lúdica e a idade das crianças (3 a 6-7 anos).

Esse estudo propôs observar como as crianças se comportariam diante a ordem de permanecer imóveis. Como esperado, as crianças mais novas tinham mais dificuldade em ficar paradas, mesmo que tivessem aceitado o desafio inicialmente. Entretanto, quando a ordem é de ficar imóvel como um guarda³⁰, as crianças ficam substancialmente mais tempo imóveis. A partir desse exemplo, podemos perceber que o sentido da ação muda, tornando-se uma motivação consciente sobre seus

³⁰ O termo original em espanhol é “*centinela*”, adotamos o termo “guarda” por se aproximar em português brasileiro ao sentido amplo que *centinela* representa, conforme o *diccionario de la lengua española*, *centinela* significa: *guardia, vigía, vigilante*, pessoa que observa algo.

movimentos e mantenha a postura por mais tempo. É nesse sentido que a ação estruturante da mediação de transitar opera, contribuindo na mediação para a passagem de motivos externos para motivos internamente significativos.

Com esse entendimento, observamos que na proposta da mediação sobre o tema “identidade”, no quarto encontro, ocorreu um estímulo para a atividade produtiva acerca de gráficos matemáticos. Como já apresentado anteriormente, nesse encontro, junto das crianças com o uso de um *tablet*, foram lidas as respostas (previamente enviadas nas agendas escolares) que as famílias deram ao seguinte questionamento: “quais as brincadeiras ou jogos vocês fizeram quando crianças?” Com o levantamento dos dados, foi-se elaborada a representação gráfica das menções para, logo em seguida, demonstrar como realizar a interpretação destes dados exibidos na tela do dispositivo.

As crianças desta pesquisa estão em desenvolvimento das suas habilidades de leitura e, por isso, não foram todas que decodificaram o nome da brincadeira/jogo. Contudo, elas demonstraram entender que a coluna maior representa mais menções, portanto, uma recorrência de determinada brincadeira/jogo. Nos encontros seguintes, essas brincadeiras citadas foram vivenciadas. As crianças eram incentivadas a identificar: “qual brincadeira teve menos menção?” e “qual delas nós já fizemos para termos tempo de fazer todas antes de repetir as preferidas?”

Figura 13 - Gráfico exposto na lateral da quadra, junto dos gráficos de outras turmas



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Nos encontros que sucederam, o local onde os gráficos estavam fixados era o ponto de partida para as atividades. Nesses momentos, percebeu-se diferentes zonas de desenvolvimento iminente entre as crianças (Vigotski, 2007; 2017), com algumas delas conseguindo ler totalmente o gráfico e interpretar qual termo tinha mais menções, enquanto outras tentavam decodificar de forma silábica ou não conseguiam passar do limite de identificar a primeira letra de cada termo.

Todas as vezes em que as crianças respondiam ao professor/pesquisador sobre qual seria o jogo ou brincadeira do dia, mesmo aquelas que não conseguiam dominar a leitura, completavam as sentenças que os colegas iam respondendo após ler. As respostas eram recebidas com entusiasmo pelo professor/pesquisador, que parabenizava todas as tentativas em responder. Tal fato nos provoca a observar os processos de colaboração no processo de guia do desenvolvimento. Nesse sentido, entendemos que a motivação externa para a interpretação do gráfico era para iniciarmos logo a brincadeira. Acreditamos que, com a validação externa do professor/pesquisador que incentiva a leitura dos gráficos, as crianças poderiam desenvolver o estímulo próprio para conseguir tal feito.

Leontiev (2017) demonstra que os motivos de relevância social (obter boa nota, saber ler etc.) podem estar presentes na consciência da criança, mas não são os

motrizes em si da sua ação. Esses motivos tornam-se operantes neste sentido quando, na relação com o adulto, a situação de ação (no caso, interpretar o gráfico) passa a produzir um resultado que assume um novo significado para a criança.

A criança começa a fazer sua lição de casa sob a influência de um motivo que criamos especialmente para isso, mas, passadas uma ou duas semanas, nós vemos que ela, por conta própria, senta-se para fazer suas lições [...] A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (Leontiev, 2017, p. 70-71).

Embora o excerto se refira mais fortemente à atividade de estudo, o princípio de deslocamento de motivos nos permite compreender como a mediação do adulto pode orientar a transição de motivos na atividade da criança. Vigotski (2007; 2017) explica que as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes para a criança: primeiramente, no plano interpsíquico, coletivamente nas relações interpessoais; a segunda, no plano intrapsíquico, nas atividades individuais da criança. Sendo assim, a atividade do professor se articula nos aspectos mencionados com a ação estruturante da mediação de transitar. Ou seja, fazendo a criança transitar da atividade de brincar para a atividade produtiva, contudo, sem deixar de valorizar a brincadeira como a linguagem de desenvolvimento infantil. Logo, se espera transitar os motivos que aparecem primeiro no plano interpsíquico para o intrapsíquico, fazendo com que os símbolos ganhem significados interiorizados que orientem a ação da criança.

Uma vez elaborada a ação estruturante da mediação de transitar, compreendemos que ela não se orienta pela superação do tempo presente da criança e, tampouco, se constitui como uma propedêutica de um “vir-a-ser”. Transitar significa mobilizar a intencionalidade pedagógica sem ultrapassar os limites da zona de desenvolvimento iminente (Vygotski, 2007; 2017), pois não se coloca à criança a obrigação de preparar-se para o futuro, mas de mobilizar motivos que possam ampliar seus saberes, permitindo que, no tempo presente, ela se aproprie de habilidades e capacidades que ampliem sua forma de brincar e interagir com o mundo a sua volta.

5.4 Processos do Avaliar os saltos qualitativos, a aprendizagem e a formação humana

Não vemos vantagens pedagógicas em dicotomizar as ações estruturantes da mediação acolher, ampliar, propor e transitar. Cada ação estruturante da mediação é uma dimensão que busca articular o arcabouço teórico-metodológico que sustenta o experimento didático formativo com o cotidiano escolar, seja analisando um episódio nesse cotidiano ou no planejamento das mediações feito pelo professor. Quanto à ação estruturante da mediação avaliar, essa também é indissociável de todo o processo educacional, inclusive, dentro do escopo de cada uma das quatro dimensões anteriormente analisadas. Isso porque avaliar é um dos principais alicerces que guia a atividade do professor.

Essa dimensão é um processo com movimentos interconectados com as demais ações já apresentadas. O primeiro movimento é a identificação do nível das funções psíquicas já amadurecidas nas crianças, ou seja, do nível de desenvolvimento real. Isso possibilita o reconhecimento do quanto as mediações podem avançar (se complexificar) e o professor identificar quais ações na zona de desenvolvimento iminente serão eficazes no processo de formação da criança (Vigotski, 2007; 2017). No cotidiano escolar, uma forma de se avaliar é através da observação da “imitação”. Vigotski (2007) ressignificou a função de “imitar o que o adulto fez” como demonstração de que só é possível imitar aquilo que já se tem algum domínio.

Um exemplo de imitação como meio identificar o nível de desenvolvimento real e como agir na zona de desenvolvimento iminente (Vigotski 2007; 2017) se fez perceptível no encontro 7, quando desenvolvemos ações com o objeto corda para dialogarmos sobre as formas que os adultos das famílias brincavam de corda quando crianças (por exemplo, pular-corda). Após apontamentos no gráfico, foi-se observado:

As crianças demonstraram grande dificuldade para pular corda, principalmente, quando viam alguns colegas que já dominavam a execução do movimento. Sentiam-se frustradas, perdendo o interesse pela brincadeira. Contudo, com a estratégia de pedir que quem soube-se pular, seria o professor e iria auxiliar aqueles colegas que estão aprendendo, foi possível trazer de volta à brincadeira aquelas crianças que se afastaram. [...] Com a captação da câmera de ação, foi-se percebido posteriormente a iniciativa de algumas crianças em ensinar espontaneamente como pular, valendo de método a imitação (Diário de campo do pesquisador, nº 7, 2025).

A mediação se fez não só pela atividade do professor, mas pela atividade da criança, em brincar, mantendo-se dentro do repertório de potencialidades que a atividade-guia de jogos de papéis provê e prevê. Durante a brincadeira, o apoio das crianças que estavam algum passo à frente do desenvolvimento foi essencial para que a frustração não fosse paralisante por efeito da comparação, mas fonte de inspiração e apoio para conseguir realizar a ação de pular-corda. O mesmo tipo de incentivo foi percebido em outros encontros, principalmente, nos relacionados ao tema da mediação do tema “Meio-ambiente”, quando o desafio era se sustentar na fita de *slackline* ou segurando “no cipó”³¹.

Figura 14 - Perspectiva da criança atravessando sustentada na fita de slackline



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Agora, abordaremos o segundo movimento que interpretamos na dimensão avaliar no contexto das ações estruturantes da mediação. Esse movimento constitui-se como atividade reflexiva do professor que sustenta a atividade de ensino. Ele orienta escolhas, define encaminhamentos pedagógicos e reelabora continuamente o processo instrucional de acordo com as necessidades e anseios das crianças.

Nesse sentido, num processo com várias etapas, reforçamos as ideias de autores como Lazaretti (2020), que aponta a necessidade de ser criterioso na escolha dos assuntos significativos que serão desenvolvidos para a formação da criança, e

³¹ Para mais detalhes, observe o plano de ação pedagógico na seção de apêndice.

Vaz (2017), que aponta a necessidade de clareza quanto ao que avaliar, os objetivos a serem alcançados estipulados no planejamento. Vaz (2017) também assume a posição de que avaliação da Educação Física com a Educação Infantil não busca a normatização das crianças — em outras palavras, não é mensurar ela “pelo que falta”. Parâmetros universais do que se espera como alcançado são um apoio ao processo de se avaliar, e não “a palavra final”:

[...] os indicadores podem ser interessantes como auxílio para a avaliação. Observar a universalidade como um parâmetro que nos afaste da negligência em relação aos pequenos, cuidando-os, não significa considerar que a correspondência de cada criança em tabelas e gráficos é a última palavra a ser dita sobre eles (Vaz, 2017, p. 100).

Para o autor, avaliar também se dá sobre as posturas profissionais. Avaliar no contexto da Educação Infantil não é agir com leniência por deixar “[...] a cargo das crianças, de forma absoluta, a opção pelas atividades [...]” (Vaz, 2017, p. 100), mas reconhecer que as crianças tem diferenças entre si.

[...] Nem todas as crianças farão tudo ao mesmo tempo e no mesmo tempo. Podemos propor práticas distintas para pequenos grupos ou mesmo para crianças individualmente, e isso deve ser considerado na avaliação (Vaz, 2017, p. 100).

Outro dado empírico que consideramos pertinente trazer em voga é o diálogo que sucedeu após o encontro 8 (da criação da brincadeira pelas crianças). Devido à limitação de espaço em decorrência dos ensaios para as apresentações típicas de junho, e o grande dispêndio de tempo necessário para a discussão sobre a elaboração das brincadeiras, a parte da experiência corporal de movimento sobre a brincadeira elaborada não foi realizada neste dia. Diante do exposto, discorre a seguinte conversa entre o professor/pesquisador e duas crianças — que aconteceu após o horário do encontro em questão. Segue o excerto do diário de campo:

Professor/pesquisador conversando com as duas crianças: [...] crianças, hoje foi um pouco diferente. Nós não fomos para a quadra. A gente precisou sair e, nessa saída, a atividade que faríamos na quadra foi realizada na casinha de brinquedos. Só que hoje teve bem menos movimento, e alguns colegas de vocês ficaram insatisfeitos na hora de ir embora.

Professor/pesquisador para criança 1: o que você achou de hoje? A gente não brincou como você esperava; a gente construiu a brincadeira, mas não chegou a brincar. Foi ou não foi Educação Física?

Criança 1: não foi.

Professor/pesquisador: por que não foi?

Criança 1: porque não teve tempo... para brincar.

Professor/ pesquisador para a criança 2: Para você, o que é aula de Educação Física?

Criança 2: Quando brinca.

Professor/ pesquisador: o que você mais gosta de brincar?

Criança 2: Pega-bandeira.

Professor/ pesquisador: se não tiver brincadeira, não foi Educação Física?

(A criança acena negativamente com a cabeça).

Professor/ pesquisador: igual hoje, a gente construiu a brincadeira, mas não brincou por falta de tempo. Foi ou não foi Educação Física?

(A criança responde negativamente acenando com a cabeça).

Professor/ pesquisador dirigindo novamente a criança 1: e você?

Criança 1: não foi.

Professor/ pesquisador: o que faltou para ser Educação Física?

Criança 1: Faltou a brincadeira... a chamada aconteceu, então só faltou a brincadeira.

[...] No fim, não tivemos tempo para executar nenhuma das atividades propostas, o que culminou numa frustração coletiva, inclusive a minha (Diário de campo do pesquisador nº 8, 2025).

Na alteridade, observamos a tensão do pensamento no diálogo entre professor e crianças. Enquanto como planejado, a mediação proposta suscitaria o trabalho coletivo, discussão e elaboração de ideias a partir do repertório pessoal das crianças, e com a mediação do professor, uma nova brincadeira surgiria. Nesse processo, as funções psíquicas superiores seriam estimuladas, principalmente a linguagem, memória, atenção e volição.

Contudo, a partir da perspectiva das crianças, segundo os critérios sócio-históricos apreendidos por elas até este momento, entendem que a Educação Física se constitui no encontro entre o conteúdo escolar e a brincadeira, o jogo e as experiências corporais de movimento. Em outras palavras: sem os dois, elas não consideram esse tempo-espço como “aula de Educação Física”. Nessa relação — ainda que reconheçamos ser um tanto frágil — a criança 1 identificou o caráter organizacional da aula seguido pelo professor, que se trata da chamada, realizada sempre nos primeiros instantes de cada encontro. Para a criança, esse é um elemento da “aula”, entretanto, sem a brincadeira, não se pode afirmar, segundo ela, que teve “Educação Física”.

Neste cenário, embora a proposta tenha se efetivado como ação pedagógica, a tarefa de criar uma brincadeira sem vivenciá-la não satisfaz o motivo do brincar para as crianças. Essa breve conversa entre o professor/pesquisador e duas crianças nos leva a articular uma reflexão sobre a sua frustração — não como relação

causal, mas correlacional — e o que Vigotski (2014) elabora acerca da atividade imaginativa:

[...] Já dissemos que a atividade imaginativa depende da experiência, das necessidades e interesses em que se baseia. Facilmente se compreende que ela depende da capacidade combinatória exercitada nessa atividade, que consiste em dar forma material aos produtos da imaginação; de igual modo depende dos conhecimentos técnicos, das tradições, isto é, dos modelos de criança que influenciam o ser humano (Vigotski, 2014, p. 31).

No encontro comentado, as crianças não realizaram a atividade de brincar, isso porque, criar a brincadeira é uma ação na atividade, não a atividade em si — esta, só se efetivaria a partir da experiência corporal de movimento que se encarna no brincar. Segundo Vigotski (2014), a atividade imaginativa e criativa depende da experiência vivida, na qual a pessoa capta do ambiente, combina e transforma internamente para então, encarnar materialmente. Sendo assim, observamos que esse processo não se completou, pois a criação da brincadeira permaneceu no plano da elaboração interna, sem alcançar a forma material-encarnada. Entendemos que este inacabamento faz parte da frustração criança, que tinha altas expectativas em viver aquela brincadeira, fruto da própria atividade da imaginação.

Apesar do episódio registrado, cabe colocarmos que, para Vaz (2017, p. 99), “[...] as práticas não podem ser avaliadas apenas em função de cada momento de sua realização, mas no encadeamento de vários dias, semanas, meses, até mesmo anos”. Desta forma, com a subsequente mediação, o ciclo desta proposta de intervenção pedagógica se fecha, isso porque as crianças vivenciaram em muitos outros encontros por meio da experiência corporal de movimento as brincadeiras criadas por elas. Entendemos, portanto, que avaliar unicamente o oitavo encontro de forma deslocada de toda a proposta pedagógica, apesar de apontar algo importante quanto à frustração das crianças, não indica que elas deixaram de desenvolver suas capacidades psíquicas superiores, tendo a oportunidade de encarnar os seus anseios e necessidades no brincar. Portanto, para ser compreendida em sua potencialidade formativa é necessário reconhecer que as mediações pedagógicas se desenvolvem processualmente, não podendo estar limitadas a um único encontro.

A respeito da reflexão do professor/pesquisador, quando registra no diário de campo a “[...] insatisfação coletiva, inclusive a minha”, recorremos a Vaz (2017) para

compreender que uma intervenção pedagógica pode ser considerada como satisfatória para o professor quando também assim é percebida pela criança. Entretanto, a intervenção pedagógica não deve ser entendida apenas como um espaço de diversão, mas de formação humana. Sendo assim, a Educação Física não pode ser reduzida apenas aos interesses e gostos mais imediatos, tanto do professor quanto das crianças. Conforme autor:

[...] Se não há mobilização das crianças para o momento da Educação Física, então a prática não acontece, ou acontece de maneira muito precária. No entanto, as Unidades de Educação Infantil não são espaços de diversão, mas de formação. Ou seja, é preciso ser gostosa a aula, mas isso deve estar vinculado à consecução dos objetivos previstos, ainda que o prazer deva ser um fim em si mesmo [...]. Nós gostamos quando as crianças gostam de nossas proposições. Não há nada de mal nisso, a não ser pelo fato de não podermos realizar nossa intervenção pedagógica com o objetivo de que nossas demandas afetivas sejam atendidas (Vaz, 2017, p. 98-99).

Compreendemos que a ação estruturante da mediação de avaliar não é pontuada por episódios, mas deve compreender a criança e seu processo formativo e o professor, como mediador nesse processo no contexto escolar. No cotidiano da Educação infantil, implica em reconhecer como as crianças atribuem sentido às propostas, como se mobilizam para a atividade, quais modos de participação assumem no coletivo e quais necessidades se tornam visíveis entre o planejado e o que aconteceu na mediação. Isso não significa submeter o planejamento ou as mediações aos gostos imediatos, seja do adulto ou da criança. Porém, uma “apatia” pode empobrecer a instrução, pois a criança não vê motivo para engajar na proposta. Entendemos esse cenário potencialmente para se materializar se uma sequência de mediações ficasse na parte elaborativa, com pouca ou nenhuma **brincadeira entendida pela criança como brincadeira**.

A ação estruturante da mediação de avaliar atravessa todo o processo instrucional. De um lado, é a leitura das crianças, através do reconhecimento do nível desenvolvimento real (nas tentativas, imitações, frustrações e modos de compreensão e cooperação), permitindo ao professor planejar o percurso instrucional alcançando com ações mais efetivas sob a zona de desenvolvimento iminente das crianças. De outro lado, avaliar também é um ato constitutivo da atividade do professor e de sua intencionalidade pedagógica. É um movimento reflexivo sobre a própria didática, de reelaboração instrucional conforme as necessidades formativas das crianças.

No sentido de alcançar o “bom ensino”, do qual a avaliação é a prerrogativa necessária, ela é o eixo organizador pedagógico que orienta, regula e sustenta a intervenção pedagógica. Assim, a avaliação assegura que as mediações não sejam entendidas como episódicas, deslocadas do processo de formação que se estende por anos na escola. Também, suscita a reflexão da didática para que essa não reduza a Educação Física a momentos de lazer e diversão, apenas.

Por fim, os episódios analisados ao longo desta seção nos levam à compreensão de que as ações estruturantes da mediação sustentam a intervenção pedagógica a fim de se alinhar ao ensino promotor de transformações. O subsídio teórico que suporta o planejamento com estas ações direciona o professor de Educação Física à didática e aos preceitos da tese relacionada ao bom ensino que se antecipa ao desenvolvimento para o guiar: (i) as experiências corporais de movimento devem estimular a compreensão da criança, intencionalmente equilibradas e consistentes para potencialmente provocar o fortalecimento do Senso de Coerência (Antonovsky, 1987; 1979); (ii) o professor deve estabelecer uma relação horizontal com a criança, sem deixar de exercer a autoridade – mas, sem pregar o autoritarismo – e, por outro lado, sem que o sentido pedagógico de formação humana esvaeça (Machado; Brostolin, 2022); e (iii) alinhar a atividade de ensino aos preceitos da teoria Histórico-Cultural, para qual o desenvolvimento humano não é uma sequência progressiva da natureza, mas um processo intencionalmente guiado, portanto, mediado em colaboração com o outro (Vigotski, 2007; 2017).

Reconhecendo a complexidade da Educação, consideramos que “a soma das partes é maior que o todo”, para fazer uma analogia que se arrisca em explicar essa soma de partes. Nesse sentido, não é uma organização pedagógica que será capaz de mudar a Educação brasileira. O sucesso ou insucesso é avaliado na intervenção local e pode ser fonte de inspiração para outras mediações pedagógicas. Logo, as análises que guiaram este trabalho se colocam como um ponto de partida, de reflexão (e, por que não, de transformação?!). Reforçamos a postura a ser assumida de professor com as crianças e indicamos um caminho que alinha nesse propósito, que este sim, pode ser encarado como disruptivo — justamente, por se afastar dos moldes tecnicistas, autoritários ou lenientes.

Não propomos o caminho absoluto que compete a todas as partes — que se diga de passagem, tentam colocar no “todo que concerne à Educação” brasileira. Ao menos, esperamos que essa pesquisa dialogue com outras experiências, provoque questionamentos e contribua para que os professores possam, em seus próprios contextos, reinventar sentidos para o mediar com as crianças na Educação Infantil.

6 LEGADOS DO RECURSO EDUCACIONAL

No processo de desenvolvimento desta pesquisa foi elaborado um recurso educacional, sendo este o terceiro objetivo que cumprimos e materializado em formato de videodocumentário. Esta forma adotada permitiu que observássemos as relações das crianças e estas com as mediações propostas em uma perspectiva que pouco perturbaria a dinâmica habitual de interações e o andamento dos jogos e brincadeiras. A presença da câmera inevitavelmente gera inquietação. Contudo, para mitigar esse efeito, foi facultado às crianças o uso da câmera, bem como a escolha de como e onde usá-la.

Optamos pelo modelo de câmera de alta qualidade de captação, mas que não dispõe de display (*GoPro Hero 5 Session*), evitando assim distrações decorrentes de uma tela. Pensando ainda em questões estéticas, em certos *takes* onde a condição climática permitia, foi utilizado um drone da marca *DJI*, modelo *Neo* – pilotado pelo professor/pesquisador. O drone serviu para apresentar ao telespectador a organização do espaço escolar, complementando as imagens captadas pelas crianças. Para captação de áudio dos entrevistados, usamos o microfone *Hollyland Lark A1*, enquanto o microfone da câmera de ação captou as falas das crianças. Em outros momentos, foi utilizado um *smartphone* modelo Samsung S23.

As mediações descritas anteriormente foram o plano de fundo para a criação do roteiro do documentário, que se baseou totalmente nesta dissertação, com uma linguagem menos complexa, contendo insertos para facilitar a compreensão do telespectador quando conceitos densos surgissem. A partir das imagens mostradas, foi se desenhando a linha argumentativa que explica os conceitos da Teoria Histórico-Cultural e da Salutogênese.

O principal desafio do processo de criação deste documentário foi construir uma linha narrativa que não se configurasse como uma videoaula expositiva, mas que ainda assim apresentasse os conceitos a partir de situações reais captadas pelas e com as crianças. A Sociologia da Infância ficou implícita, como ponto de conexão emocional que revela nossa prerrogativa de ser o “... professor com as crianças”. O recurso está disponibilizado junto a esta dissertação, sendo uma obra independente,

mas que ainda assim apresenta os conceitos a partir de situações reais evidenciadas pelas crianças, preservando a centralidade da experiência infantil. Esta obra não objetiva ser o compêndio de todas as teorias aqui descritas, mas insere-se no campo de histórico-cultural que estuda os fenômenos do desenvolvimento e da instrução, especialmente, com crianças no contexto da Educação Infantil.

Seguindo as regras de direitos autorais CC BY-NC-ND 4.0, é permitido e incentivado o compartilhamento da obra em repositórios educacionais ou não (como o *Youtube*), desde que os autores sejam citados e que não aconteça manipulação ou alteração de qualquer tipo da obra, sendo expressamente proibido o uso para fins comerciais. A trilha sonora é de propriedade da Epidemic Sound, licenciada para uso comercial para esta obra, portanto, segue as regras de licenciamento da detentora dos direitos.

A pergunta norteadora desta dissertação: “como sistematizar experiências corporais de movimento consistentes na Educação Infantil a partir de uma didática desenvolvimental?” teve sua resposta materializada no documentário. O recurso desenvolvido mostra, em contexto real de uma pré-escola, situações em que as crianças participam ativamente de experiências consistentes, organizadas, planejadas e executadas seguindo o plano de trabalho docente desenvolvido nesta pesquisa, denominado de ações estruturantes da mediação. A partir das filmagens e do contexto narrativo empregado, estudantes de graduação em licenciaturas, professores em formação continuada e demais interessados podem compreender, de forma concreta, como se organizam as ações estruturantes da mediação, eixo para qual se apresenta uma das formas de desenvolver o ensino desenvolvimental na Educação Infantil.

Conforme Mendonça *et al* (2022), o recurso educacional se constitui como uma obra independente da dissertação. Ao adotarmos o formato de vídeo possibilitamos uma forma de fácil alcance deste recurso por professores e demais interessados na Educação Física e Educação Infantil. Essa autonomia do recurso frente ao texto acadêmico ocorre sem perder a acurácia científica. Portanto, entendemos que o uso de diversas linguagens fortalece a função social e formativa que o PROEF tem enquanto potência de cumprir. Ainda conforme os autores apontam a respeito das

camadas de constituição do recurso educacional, explicaremos como cada uma se assume:

- Camada conceitual: incorpora conceitos das teorias que utilizamos como análise do fenômeno estudado, no caso, as interações e brincadeiras que acontecem a partir da proposta de didática desenvolvimental elaborada.
- Camada didático-pedagógica: transmitida através do modelo de mediações executadas, de onde o telespectador pode assistir o conteúdo conceitual se materializando na prática docente. Desta forma, além de aprender os conceitos, abre a possibilidade de realização da mesma forma como apresentada, ou readequada a realidade do telespectador.
- Camada comunicacional: a densidade teórica e a linguagem acadêmica foram adaptadas para que o telespectador pudesse assistir sem a necessidade de ter profundo conhecimento sobre os temas. A iniciativa é demonstrar o cotidiano escolar de um professor de Educação Física com a Educação Infantil, a partir das experiências realizadas com as crianças. Insetos com explicações aparecem no decorrer da história narrativa, sem converter a experiência assistida em aula expositiva. Desta forma, acreditamos que alcançaremos o público alvo abrangente, de estudantes de graduação à professores em formação continuada.
- Camada estético e funcional: o formato de vídeo e sua indexação em provedor educacional e por meio da plataforma de vídeos compartilhados YouTube facilitam seu acesso e compartilhamento, tanto entre pessoas, quanto por pessoas interessadas na área que utilizarem os meios de busca. Por isso, técnicas de edição comuns nesse meio foram empregadas na edição deste videodocumentário, como o uso de transições rápidas, movimentos de câmera e efeito de som (conhecidos como *whoosh*).

Na obra intitulada: “**Brincar Aqui e Agora: Educação Física com a Educação Infantil e Desenvolvimento Humano**”, discutimos sobre a pergunta norteadora desta pesquisa e refletimos sobre aspectos pertinentes à Educação Infantil. Desta forma,

apresentamos as ações estruturantes da mediação e como alinhá-las à intervenção pedagógica do professor de Educação Infantil. Esperamos que o documentário possa, além de divulgar conhecimento científico sobre o tema pesquisado, sensibilizar o telespectador para a importância das experiências corporais de movimento como dimensão formativa da infância. O videodocumentário pode ser acessado na plataforma *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=sauXuoNSdRU>.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como sistematizar as experiências corporais de movimento na Educação Física com a Educação Infantil. Esse objetivo se organizou em torno da pergunta: como sistematizar experiências corporais de movimento consistentes na Educação Infantil a partir de uma didática desenvolvimental?

Os dois primeiros objetivos específicos: (i) identificar como sistematizar uma proposta didática para mediar os assuntos significativos relacionados às experiências corporais de movimento das crianças pequenas em uma pré-escola e (ii) analisar o processo de sistematização da proposta didática para mediar os assuntos significativos relacionados às experiências corporais de movimento das crianças pequenas em uma pré-escola, foram alcançados no desenvolvimento desta pesquisa por meio da elaboração de um material de apoio ao planejamento pedagógico, denominado de “Ações Estruturantes da Mediação”, no qual as experiências corporais de movimento foram mediadas a partir da atividade-guia de jogos de papéis. Esta atividade-guia é uma forma privilegiada de o professor participar da atividade infantil sem romper com a sua lógica, permitindo que o ensino aconteça com a brincadeira, não à margem dela, sem espaço para a ação leniente ou autoritária.

Outro resultado desta pesquisa diz respeito à atividade do professor. Entendemos que a organização do plano de trabalho docente por meio das ações estruturantes da mediação contribuiu para direcionar a intencionalidade pedagógica para que fosse orientada pela análise da zona de desenvolvimento iminente das crianças. Desta forma, as experiências corporais de movimento mediadas de forma consistente podem favorecer o desenvolvimento infantil dentro dos limites e possibilidades próprios da atividade-guia de jogos de papéis.

O terceiro objetivo específico: (iii) desenvolver um recurso educacional de apoio à sistematização desta proposta didática para mediar os assuntos significativos relacionados às experiências corporais de movimento das crianças pequenas em uma pré-escola, foi materializado com a produção de um documentário que se põe como um instrumento estético e reflexivo. Seu propósito não é orientar o professor a

reproduzir um modelo, mas oferecer subsídios para refletir sobre as mediações realizadas e inspirar o aprofundamento da práxis acerca do ensino desenvolvimental com a Educação Infantil.

Entendemos que, mesmo respondendo à pergunta norteadora desta pesquisa e atingido os objetivos propostos, reconhecemos que este estudo foi desenvolvido em um recorte específico, centrado na atividade-guia de jogos de papéis em uma única turma do segundo período da Educação Infantil. Também, não houve uma revisão do estado da arte no escopo que tange este estudo, o que pode ter limitado algumas reflexões. Novos estudos são necessários para sistematizar propostas vinculadas às experiências corporais de movimento baseado em outras atividades-guia que dirigem o desenvolvimento infantil – por exemplo, a comunicação emocional direta (1º ano de vida) e a atividade objetal manipulatória (1 a 3 anos de idade).

Por fim, este trabalho reafirma a defesa de uma Educação Física que se constrói com as crianças, sustentada por mediações pedagógicas intencionais, sensíveis e teoricamente fundamentadas. Mais do que apresentar um modelo acabado, esta pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre o ensino com a Educação Infantil, convidando professores a repensarem suas práticas e a reconhecerem, no brincar, um potente caminho para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2020. Livro Eletrônico.

ABRANTES, Angelo Antonio; EIDT, Nadia Mara. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S.L.], p. 1-36, 22 nov. 2019. PPUFU - Portal de Periódicos da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/obv3n3.a2019-51694>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51694/27388>. Acesso em: 13 maio 2025.

ANDRADE FILHO, N. F. de. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 55–71, 2012. DOI: 10.22456/1982-8918.26491. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/26491>. Acesso em: 9 jun. 2024.

ANTONOVSKY, Aaron. **Health, Stress, and Coping**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1979.

ANTONOVSKY, Aaron. The "Sense of Coherence" Concept. In: ANTONOVSKY, Aaron. **Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well**. San Francisco: Jossey-Bass Inc, 1987. p. 19.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora?: Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2017. 232 p.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143–158, maio 2005.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, suplemento 4, p. 53–60, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O QUE É BÁSICO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?** Debates em Educação, [S.L.], v. 8, n. 16, p. 11, 29 dez. 2016. Universidade Federal de Alagoas.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 1 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Planalto, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre o tratamento excepcional para alunos portadores de afecções que impeçam a frequência às aulas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, §3, e o art 26, e o art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2 de dezembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm#art1. Acesso em 3 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2 set. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. **Senado Federal. Projeto de Lei do Senado n. 488, de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB, para valorizar e incentivar o desporto escolar. Autor: Senador Romário. Brasília, DF, 16 jul. 2015. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/122411>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 6260**. Requerente: Partido Social Cristão (PSC). Relator: Min. Luiz Fux. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADI&numProcesso=6260>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRIGNONI, Caroline Prado. **A formação de imagens no olho humano: um experimento didático-formativo na perspectiva do ensino desenvolvimental de Davydov**. 2018. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Para ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias de Goiás, Jataí, 2018.

BRUM, **Gislaine Marroche de. Educação Física na Educação Infantil: o papel do pedagogo**. 2020. 88 f. Relatório Crítico-Reflexivo (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2020.

BUSS, Cristiano da Silva. O conceito de texto de apoio aos professores enquanto produto educacional dos mestrados profissionais. **Rbecm**, Passo Fundo, v. 5, n. 2, p. 999-1017, jul. 2022.

CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo**. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 2025. 160 p.

CASTRO, Tainara Pereira; GALVÃO, Ana Carolina. Avaliação na educação infantil: contribuições a luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico cultural. **Polyphonía**, Espírito Santo, v. 32, n. 2, 2021

CAVALCANTI, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 23, n. 42, p. 196–215, jul./dez. 2021.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução de Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659–675, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

CHRISTIANSEN, Lars Breum et al. A comparative analysis of movement and physical activity in early childhood teacher education policy in five Nordic countries. **Frontiers In Sports And Active Living**, [S.L.], v. 6, p. 1-10, 5 abr. 2024. Frontiers Media SA. <http://dx.doi.org/10.3389/fspor.2024.1352520>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/sports-and-active-living/articles/10.3389/fspor.2024.1352520/full>. Acesso em: 2 out. 2024.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO, – VAMOS DIALOGAR SOBRE ISSO? In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia et al (org.). **A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)**. Campo Grande: Ufms, 2022. p. 102-116. Disponível em:

https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf#page=103. Acesso em: 16 dez. 2025.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

DARIDO, Suraya Cristino; JÚNIOR, Osmar Moreira de Souza. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. 1ªed. Papirus Editora. 2017.

DOMINICO, Eliane; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SAITO, Heloisa Toshie Irie; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 217-233, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QZzg6RgnwK87XcjN35BdyQd>. Acesso em: 13 maio 2025.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104–124.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 2124/2008: Denúncia do Conselho Regional de Educação Física e Contratação de Professores para a disciplina Educação Física**. Relatora: Marlúcia Pontes Gomes de Jesus. Vitória, ES, 30 out. 2008. Aprovado em 30 out. 2008. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Leis/Parecer/Par2124.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2025.

EWALD, Anne Schneider. **A prática pedagógica da educação física com a educação infantil: diálogos entre a sociologia da infância e o comportamento motor**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/447e7859-c5e3-43ed-aac9-a0569e002d07>. Acesso em: 9 dez. 2024.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. 6. ed. atual. Pelotas: Editora Universitária – UFPel, 2009.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 1-19, fev. 2022. **FapUNIFESP** (SciELO).

FREITAS, Sirley Leite; FREITAS, Simone Leite de; SANTOS, Gabriel Tenório dos. O Desenvolvimento e a Aprendizagem Humana segundo a Teoria HistóricoCultural. In: **Ensino e Pesquisa no Instituto Federal de Rondônia: experiências multidisciplinares**. BISPO, Rafael Carlos; ALCÂNTARA, Mauro Henrique Miranda de. [Orgs.]. São Carlos. SP: Pedro & João Editores, 2022. p. 49-62.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad. **Mediação da professora generalista no trabalho corporal na educação infantil**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação

Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física como componente curricular da Educação Básica:: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: temáticas da formação em serviço no proef**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 14-27. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 3 out. 2024.

KRAUSE, Christina. Developing sense of coherence in educational contexts: making progress in promoting mental health in children. **International Review Of Psychiatry**, [S.L.], v. 23, n. 6, p. 525-532, dez. 2011. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.3109/09540261.2011.637907>.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2ªed. Campinas: Autores Associados. 2020. 129-148.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; OLIVETTI, Eliane. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: concepções e perspectivas. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 18, n. 41, p. 70-84, maio-ago. 2024. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1967>. Acesso em: 13 mai. 2025.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: **Psicología Evolutiva de la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 57–70.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: VIGOTSKY, Lev Semionovitch; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; LURIA, Alexander Romanovich; KALMYKOVA, Zinaida Ilinichna. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Editora Estampa, 1977.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 59-84.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 352 p.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. VASILY VASILYEVICH DAVYDOV:: a escola e a formação do pensamento teórico-científico.

In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2015. Cap. 1. p. 327-362.

LONGAREZI, Andréa Maturano. O experimento formativo no sistema Elkonin-Davidov-Repkin: conceito, finalidade e impactos. In: LONGAREZI, Andréa Maturano et al. **Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo**: abordagem na perspectiva do sistema elkonin-davidov-repkin. Campinas: Mercado das Letras, 2023. p. 159-185.

LORDELO, Eulina da Rocha; BICHARA, Ilka Dias. Revisitando as funções da imaturidade: uma reflexão sobre a relevância do conceito na educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 337–354, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/DYFzvLN5GL3WMTQRcVghF5g/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

MACHADO, Edneia Maria Azevedo; BROSTOLIN, Marta Regina. CRIANÇA E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E OS ENTRELACAMENTOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia; ADEGAS, Fernanda Victória Cruz; SILVA, Camila Ferreira da; BROSTOLIN, Marta Regina (org.). **A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s). Campo Grande: Ufms, 2022.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Atividade-guia e neoformações psíquicas:: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino desenvolvente na educação infantil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 275-286, jul. 2018. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/354/412>. Acesso em: 13 maio 2025.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Transição da Educação Infantil Para o Ensino Fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 149-170.

MELLO, André da Silva et al. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, jul./set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.12684>. Acesso em: 12 maio 2025.

MENDONÇA, Andréa et al. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para o Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec**. Manaus: AM. 2022. p. 1-22.

MILAK, Isabela Natal; ORTIGARA, Vidalcir. Estrutura da atividade e da atividade de estudo: o papel da atividade no desenvolvimento do pensamento teórico. In: MILAK, Isabela Natal; ORTIGARA, Vidalcir. **O jogo na perspectiva histórico-cultural: uma proposição a partir do ensino desenvolvimental**. Curitiba: Appris, 2022. p. 1-185. Versão e-pub.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti et al. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 293-302, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200012>.

OLIVEIRA, Victor José Machado de. **Educação Física Para a Saúde: uma aposta em (form)ação**. 2. ed. Curitiba: Crv, 2022. 122 p.

OLIVEIRA, Victor José Machado de. Um modelo teórico de promoção da saúde para a educação física: a salutogênese em cena. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 27, 2024. DOI: 10.5216/rpp.v27.78460. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/78460>. Acesso em: 27 out. 2024.

PATOS DE MINAS (Município). Decreto nº 4.719, de 30 de outubro de 2019. **Regulamenta O Funcionamento da Educação Infantil no Âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Patos de Minas**. Patos de Minas, 30 out. 2019. Disponível em: <http://leismunicipa.is/cxmrv>. Acesso em: 3 out. 2024.

PATOS DE MINAS (Município). Decreto nº 5.631, de 15 de dezembro de 2023. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Patos de Minas e dá outras providências**. Patos de Minas, Disponível em: <http://leismunicipa.is/107p2>. Acesso em: 3 out. 2024.

PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Pauta da reunião ordinária de 7 de dezembro de 2023**. Patos de Minas, 7 dez. 2023. Disponível em: https://camarapatos.mg.gov.br/attachments/article/2244/Pauta%20Reuni%C3%A3o%20Ordin%C3%A1ria_7_12_rev.pdf. Acesso em: 11 dez. 2025.

PATOS DE MINAS (Município). Lei Complementar nº 381, de 9 de abril de 2012. **Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Patos de Minas**. Leis Municipais, Patos de Minas, 9 abr. 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/p/patos-de-minas/lei-complementar/2012/39/381/lei-complementar-n-381-2012-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-da-educacao-basica-da-rede-municipal-de-ensino-de-patos-de-minas>. Acesso em: 11 dez. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS (MG). **Edital de concurso público nº 001/2015 — retificação VII de 10 de dezembro de 2015**. Patos de Minas, 10 dez. 2015. Disponível em: https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2020/10/23170859/228_10122015161932.pdf. Acesso em: 11 dez. 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247–271, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/Dvk4NkTkgnNb4hL8Jrbtz4q/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

RAMOS, Tuany Inoue Pontalti; BROSTOLIN, Marta Regina. As culturas infantis: construções por meio do brincar. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia et al. (org.). **A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022. p. 20–40.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española [online]. Madrid: Real Academia Española, [2014]. Disponível em: <https://dle.rae.es/centinela?m=form#sinonimos8FSjnZN>. Acesso em: 15 dez. 2025.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o Processo de Humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2022. p.14-38.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 16 dez. 2025.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361–378, 2005.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 25, p. 1-21, nov. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Dt5WsWMBDdq3w9tTyMwZ6G/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2025.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 35-62.

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, set. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1549/1771>. Acesso em: 30 set. 2024.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU. **Edital 02/2025 – Concurso Público Prefeitura de Patos de Minas**. Uberlândia, 18 set. 2025. Disponível em: <https://www.portalselecao.ufu.br/servicos/Edital/cronograma/1716>. Acesso em: 09 dez. 2025.

VAZ, Alexandre Fernandez. Avaliação em Educação Física na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, S.L., v. 8, n. 2, p. 95-104, nov. 2017. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2299>. Acesso em: 13 maio 2025.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 23, p. 24–36, jun. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267781098_A_brincadeira_e_seu_papel_n_o_desenvolvimento_psiquico_da_crianca. Acesso em: 23 abr. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2014. 125 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar In: VIGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE

Plano de trabalho docente

Instituição	Escola Municipal “Professora Madalena Maria de Melo”
Professor	Guilherme Augusto Fernando de Oliveira
Turma	2º período, turma 2 (A****)

Tema	Trânsito
Justificativa (critério)	O trânsito faz parte da vida cotidiana em sociedade. No contexto da Educação Infantil, desenvolver esse tema é reconhecer a criança como sujeito social que também participa desse espaço, sendo assim, faz-se pertinente desenvolver essa temática pois este espaço favorece o desenvolvimento de atitudes de autocuidado, em especial nesse período que culmina com a ação social promovida pela Prefeitura denominada “Semana Nacional do Trânsito”. Essa ação objetiva conscientizar a população em prol de um trânsito mais seguro. Associado ao contexto social, a temática permite explorar inicialmente os conceitos de “esquerda/ direita/ primeiro/ último”, formas e números.
Assuntos significativos	Sinalização, regras, noção espacial, formas e números.
Objetivo geral	Aprender sobre regras e condutas que favoreçam uma atitude mais segura no trânsito.

Mediação Pedagógica 1				
Assunto significativo	Comportamento no trânsito.			
Objetivos específicos	Simular a dinâmica do trânsito em ambiente pedagógico, cristalizando saberes desenvolvidos em outras dinâmicas.			
Encontro 1³²				
Ações Estruturantes da Mediação	Acolher	Ampliar e propor	Transitar	Avaliar

³² Ressaltamos que essa mediação ocorreu na etapa final de uma intervenção docente que vinha sendo desenvolvida anteriormente a data de início da pesquisa, destarte, ela foi denominada como “Encontro 1” para preservar a cronologia de encontros com a turma específica desta pesquisa. Pontuamos que sem essa informação, essa mediação pode parecer introduzida de maneira abrupta.

AEM	-	Expandir o repertório infantil com a materialização dos símbolos e regras que controlam o trânsito, da forma mais próxima da realidade, com os diversos atores e objetos (pedestre, motoristas de veículos mais velozes e lentos, semáforo, sentido único e duplo, etc.)	Pontuar possíveis problemas no fluxo das crianças e discutir soluções.	A compreensão dos símbolos representados nas sinalizações.
Materiais	Transitolândia, fita crepe para marcar o chão e brinquedos que as crianças trouxeram.			
Roteiro	Organizar com fita crepe e placas de forma que o trânsito tenha um sentido cíclico. Utilizar o semáforo para limitar a velocidade e possíveis congestionamentos nas “paradas obrigatórias”.			

Avaliação Descritiva	As crianças tinham conhecimento prévio sobre algumas placas, portanto, não houve acidentes relacionados ao avanço das placas de “parada obrigatória”. Quando questionadas acerca de entraves na “avenida” — devido a euforia — não foram capazes de explicar o porquê, demonstrando que o senso de deslocamento esquerda/direita está em processo de apropriação, mas a noção de “primeiro e último” demonstrou estar melhor desenvolvida. A proposta de vivenciar o trânsito na escola foi bem recebida pela turma, sendo que a maioria trouxe seu próprio “veículo”, e os poucos que não, puderam utilizar emprestado de seus amigos ou cedidos pelo professor/pesquisador.
-----------------------------	---

Instituição	Escola Municipal “Professora Madalena Maria de Melo”
Professor	Guilherme Augusto Fernando de Oliveira
Turma	2º período, turma 2 (A****)

Mediação Pedagógica 2	
Tema	Identidade Pessoal e Cultura Local
Justificativa (critério)	Conhecer a cultura regional permite a criança compreender seu lugar no mundo. Através de jogos, músicas, brincadeiras tradicionais e esportes, é promovido atitudes que favorecem o senso próprio de pertencimento e cidadania.
Assuntos significativos	Jogos, história, cultura, brincadeiras e músicas da nossa cidade.

Objetivo geral	Desenvolver a consciência da identidade pessoal e regional das crianças.			
Encontro 2				
Assunto significativo	Corrida do milho			
Objetivos específicos	Aprender sobre o patrimônio histórico arquitetônico (edificações, estátuas, etc.).			
Ações Estruturantes da Mediação	Acolher	Ampliar e propor	Transitar	Avaliar
AEM	Em roda, conversar com as crianças sobre os eventos culturais da cidade que acontecem neste mês de maio. Questioná-las a respeito do que se recordam de terem visto e o que mais gostaram, como o desfile para eleição da rainha da festa, os eventos culturais realizados no centro com brinquedos e brincadeiras, o festival de pratos típicos que acontece na Escola. Ressaltar que as brincadeiras e jogos que até o momento realizamos, originaram da tradição que as nossas famílias nos ensinaram. Nesse intento, investigar com as crianças quais lembranças tem e o que consideram a respeito do tema “Festa do Milho” e explorar o senso estético.	Neste encontro, com ênfase na tradicional “Corrida do Milho”, evento que percorre alguns monumentos e partes históricas da cidade, apresentar fotos e vídeos destes que aparecem no percurso da corrida, assim como outros marcos de significância regional. Questionar as crianças a respeito de seus conhecimentos, se já passaram por algum e se eles tem alguma relação conosco, em especial, ao “Homem do Campo”.	Refletir sobre o “esporte - brincadeira X esporte - competitivo”, situação onde para este o mais importante é a vitória enquanto para o outro, o relevante é a colaboração/ diversão. Entre as corridas, enfatizar a importância da hidratação.	Na roda de conversa, discutir sobre o praticar o esporte por interesse em hábitos saudáveis e o esporte competitivo, e demonstrar com a minha medalha de participação que eu, e muitas outras pessoas participam pelo bem-estar e gostar, e não pela vitória. Questionar as crianças se tudo que se propõe deve ser apenas pela vitória ou se também é divertido praticar esportes por alegria e saúde. Investigar a baixa tolerância a frustração que as crianças podem ter caso não ganhem em primeiro com prerrogativa de “se não me sinto feliz por ter ganhado, não posso me sentir bem por fazer algo que me deixa saudável? Será que ficar triste ou feliz são coisas diferentes de se estar saudável?”. Com base nesse levantamento, propor novas experiências equilibrando subcarga/sobrecarga.
Materiais	Tablet e cones.			

Roteiro	Após apresentar as imagens, organizar com as crianças cinco baterias, onde cada criança irá competir contra o colega que venceu a anterior. Após, refazer a corrida misturando as baterias na largada.			
Encontro 3				
Assunto significativo	Ritmo musical regional			
Objetivos específicos	Aprender sobre a cultura musical regional, que é tema das principais atrações tanto durante a celebração da Fenamilho quanto em outras épocas / Entender a importância desse ritmo como perpetuador da história do povo caipira/ sertanejo.			
AEM	Discutir com as crianças a história dos antepassados que viveram na região. Explorar o uso pejorativo do termo “caipira” ou “da roça”. Estimular que as crianças relatem suas experiências no campo enquanto anota os relatos para auxiliar na atividade final.	Apresentar o ritmo instrumental da música sertaneja caipira, estimulando que as crianças apreciem a melodia, tentem identificar os instrumentos e algumas palavras usadas pelo Tinoco na canção “Tristeza do Jeca ³³ ”.	Propor uma releitura através da dança de músicas do sertanejo atual e o sertanejo caipira.	Avaliar como as crianças expressam preferências, escolhas e critérios estéticos nas experiências musicais.
Materiais	Caixa de som.			
Roteiro	Iniciar com a roda de conversa, explicando o que é o “termo caipira” e como é errado associar o morador/ trabalhador do campo a baixa intelectualidade. Em seguida, apresentar a música “Tristeza do Jeca”. Em seguida, estimular que as crianças tentem identificar os instrumentos usados na melodia e as palavras que não conhecem. Investigar com as crianças para encontrarmos o cantor ou cantora que use instrumentos e que tenha uma melodia semelhante aquela a canção apresentada, Comparar a música sertaneja caipira com os ritmos atuais, e propor que fizéssemos uma releitura através da dança. NOTA: enviar bilhete nas agendas pedindo que as famílias relatem as crianças ou respondam no bilhete o que e como brincavam na infância.			
Encontro 4				
Assunto significativo	Jogos e brincadeiras regionais			
Objetivos específicos	Aprender sobre os jogos e brincadeiras que as famílias das crianças vivenciaram / Aprender a leitura textual de gráficos.			

³³ <https://open.spotify.com/intl-pt/track/3T34sj5dfLkhlwMp27LOTp?si=e223bec858394979>

AEM	Receber os bilhetes e relatos das crianças para elaboração conjunta do gráfico.	Discutir as brincadeiras e jogos que menos comuns às crianças.	Compreender como funciona a estrutura de gráficos matemáticos - estilo coluna - através da quantificação e elaboração do gráfico.	Avaliar o nível de entendimento matemático das crianças e o conhecimento sobre jogos e brincadeiras que compõem parte da história de seus familiares.
Materiais	Tablet com a planilha pré-preenchida para a entrada dos dados.			
Roteiro	Recolher os bilhetes e elaborar o gráfico junto às crianças no círculo central da quadra. Enquanto faz a leitura dos bilhetes, lançar os dados na planilha aberta no <i>tablet</i> . Explorar o gráfico e se possível, executar algumas brincadeiras.			
Encontro 5				
Assunto significativo	Jogos e brincadeiras regionais			
Objetivos específicos	Aprender sobre os jogos e brincadeiras que as famílias das crianças vivenciaram/ Observar se compreenderam como ler o gráfico.			
AEM	Explorar os jogos e brincadeiras levantados pela pesquisa.	Apresentar os gráficos dos jogos e brincadeiras com os dados da turma atual e das outras turmas, e discutirmos os dados levantados.	Explorar a leitura de gráficos.	Identificar as maiores dificuldades de compreensão do gráfico e propor e realizar a instrução direta mediada pelos colegas que compreenderam.
Materiais	Gráficos impressos.			
Roteiro	No círculo do centro da quadra, apresentar o gráfico impresso dos dados colhidos da turma assim como das demais turmas. Fazer a leitura dos gráficos enquanto explica como analisar a informação (acompanhar com os dedos linha X e linha Y). Identificar aquelas crianças que demonstraram maior dificuldade em compreender e pedir que outros colegas expliquem como conseguiram entender. Em seguida, explorar as brincadeiras mais votadas ou menos conhecidas — as crianças decidem através da votação, dividindo a turma em filas para cada resposta, assim é possível se ter uma aproximação do gráfico de barra presencialmente.			
Encontro 6				
Assunto significativo	Jogos e brincadeiras regionais - Elástico			
Objetivos específicos	Aprender sobre os jogos e brincadeiras que as famílias das crianças vivenciaram			
AEM	Explorar os jogos e brincadeiras apontados pela pesquisa.	Explorar o elástico como objeto de brincadeira pouco	-	Avaliar o engajamento (interesse + determinação) das crianças

		conhecido pelas crianças.		
Materiais	Elásticos.			
Roteiro	Levar as crianças aos gráficos e demonstrar as menções ao objeto “elástico”. Em seguida, chamar uma dupla de crianças para que coloquem o elástico na altura pouco acima dos tornozelos e demonstrar que essa brincadeira é executada em trio (Eu + duas crianças). Ordem de jogo: fora (elástico entre as pernas afastadas)> dentro (pernas dentro do elástico)> pula para esquerda (corpo todo para a esquerda)> pula para a direita (corpo todo para a direita)> pisa (pés sobre o elástico)> fora> sobe a altura do elástico. Quando a criança não conseguir executar a ordem, ela troca com um dos colegas do trio.			
Encontro 7				
Assunto significativo	Jogos e brincadeiras regionais - corda			
Objetivos específicos	Aprender sobre os jogos e brincadeiras que as famílias das crianças vivenciaram			
AEM	Explorar os jogos e brincadeiras apontados pela pesquisa.	Explorar através de jogos e brincadeiras o objeto corda.	Aprender a fazer o nó simples.	Avaliar se o desafio em aprender a saltar corda foi maior que o engajamento das crianças. Analisar possíveis soluções motoras que facilitaram a aprendizagem.
Materiais	Corda grande e cordas para salto individual.			
Roteiro	Na roda do centro da quadra, discutimos sobre quais aplicações possíveis com a corda, em seguida, entregar a corda individual para as crianças. Em seguida, atravessaremos as linhas de fundo da quadra de vôlei, apenas executando o movimento de caminhar com a corda para frente, superá-la, lançar novamente de trás para frente. Após, reuniremos no centro da quadra e tentaremos pular corda, principiando conseguir apenas um salto com sucesso. Com a corda grande, superá-la, pois se trata de uma “cobra banguela” que se movimenta muito, portanto, para não machucá-la, devemos pular (sacudir a corda para que ela execute movimentos laterais). Após, tentar o salto com outra criança batendo (controlar o ritmo da corda para facilitar ao saltador). Por fim, ensinar o laço do nó simples.			
Encontro 8				
Assunto significativo	Jogos e brincadeiras regionais - brincadeira do nosso tempo			
Objetivos específicos	Criar um jogo ou brincadeira com as crianças/ Promover o trabalho em grupo.			
AEM	Desenvolver os jogos ou	Interceder para que a atividade	-	Avaliar a participação em grupo nos

	brincadeiras que serão criadas pelas crianças.	possa atender aos requisitos de maior participação.		aspectos de senso de liderança e pertencimento e a capacidade de comunicar e compreender o outro.
Materiais	Instrumentos para anotação.			
Roteiro	Organizar as crianças em dois grupos e propor que criemos um jogo ou brincadeira “do nosso tempo”, com a única ressalva de ser um jogo ou brincadeira em que todos devem participar. Realizar ao menos uma das propostas criadas pelas crianças.			
Encontro 9				
Assunto significativo	Jogos e brincadeiras regionais - brincadeira do nosso tempo			
Objetivos específicos	Vivenciar as propostas criadas pelas crianças			
AEM	Explorar as propostas de atividades criadas pelas crianças.	-	-	Avaliar as atividades produtivas, o senso de liderança e comportamento em grupo.
Materiais	De acordo com a demanda.			
Roteiro	Pedir que uma ou mais crianças utilizem o microfone e explique a atividade aos colegas — repassar previamente com as crianças as atividades criadas.			

Avaliação Descritiva	As mediações atingiram o objetivo de consolidar o conhecimento histórico construído dos jogos e brincadeiras regionais, pois além do engajamento, as crianças refaziam as atividades em momentos de livre brincar. Também foi percebido que as atividades eram engajadoras no limite certo, e mesmo que algumas crianças se sentissem desanimadas, elas recorriam a mim ou a outro colega para auxiliá-la.
-----------------------------	--

Mediação Pedagógica 3

Tema	Meio ambiente
Justificativa (critério)	A relação sustentável com o meio ambiente vem tomando contornos de ser o maior desafio a ser enfrentado pela humanidade nos próximos anos. Destarte, desenvolver a consciência ambiental se torna uma das atitudes indispensáveis para agir contra a piora dos impactos antropogênicos. Portanto, promover laços afetivos com o meio ambiente se torna uma iniciativa para a formação crítica das crianças.
Assuntos significativos	Preservação ambiental, aventuras na natureza, exploração e investigação ambiental.
Objetivo geral	Promover a aprendizagem sobre os cuidados com o meio ambiente por meio de experiências de contato direto com a natureza.

Encontro 10				
Assunto significativo	Investigação ambiental.			
Objetivos específicos	Explorar os espaços da escola e aprender sobre micro ecossistemas que residem nesses espaços/ Promover a preservação ambiental através de mediações que desenvolvam o vínculo afetivo e a consciência ecológica.			
Ações Estruturantes da Mediação	Acolher	Ampliar e propor	Transitar	Avaliar
AEM	Estimular as crianças a narrarem tudo o que vem à cabeça com o termo “meio ambiente”, e “cuidados ambientais” e “aventura na natureza”.	Expandir os conhecimentos prévios das crianças com a adição de elementos naturais e fenômenos naturais que podem ser percebidos dentro do pomar da escola. Com a lupa em mãos, pedir as crianças que explorem os espaços. Incentivar que analisem troncos de árvores e folhas, ressaltando a diferença entre a folha verde e a seca, dimensões físicas de cada árvore como também compará-las. Observar o formigueiro e estimular que observem a organização e divisão das formigas que formam o trilheiro.	Realizar o experimento de focalizar os raios solares sobre uma folha seca para iniciar a queima. Explicar as crianças que a luz se espalha (propaga) em múltiplas direções, semelhante a uma pedra solta sobre a água, “só que a luz vai em bem mais direções”. Explicar que a lupa é capaz de fazer com que os raios de luz se encontrem um lugar, denominado de foco, que é “aquele pontinho, que fica muito quente, por isso, nunca direcionamos ela para olhar o sol”. Também discutir o modo de organização das formigas, incentivando que observem elas levarem folhas ao formigueiro — como na história clássica “A Cigarra e a Formiga”.	Avaliar o senso de pertencimento das crianças, se elas se percebem como parte do meio - no sentido de Humanidade, como influência e influenciável pelo meio. Para facilitar essa reflexão, discutir sobre não desperdiçar recursos naturais.
Materiais	Lupa.			
Roteiro	A discussão para coleta de informações iniciará na sala, em seguida, será instruído para que não direcionem a lupa para o sol e tentem observá-lo, devido ao risco de queimadura grave nos olhos. Investigar as árvores e folhas, fazer a experiência de inflamar a folha e seca e observar as formigas no formigueiro.			

Encontro 11				
Assunto significativo	Aventuras ecológicas.			
Objetivos específicos	Explorar os espaços da escola e aprender sobre micro ecossistemas que residem nesses espaços/ Promover a preservação ambiental através de mediações que desenvolvam o vínculo afetivo e a consciência ecológica.			
AEM	<p>Demonstrar as duas cordas:</p> <p>1) corda para rapel, que está no tronco da árvore.</p> <p>2) corda que representa o cipó, presa ao galho.</p> <p>Demonstrar com a caixa de papelão como brincar de “escorregar no morro”.</p> <p>Em seguida, explorar com as crianças essas brincadeiras.</p>	<p>Vivenciar brincadeiras rotineiras no campo.</p>	<p>Antecipar o conteúdo “Práticas corporais de aventura”.</p>	<p>Observar se elas se recordam do “não desperdiçar” e se conseguem relatar exemplos onde tomaram essa iniciativa.</p>
Materiais	Cordas, caixa de papelão, colchonetes e ilustrações de peixes.			
Roteiro	<p>As crianças irão ao pomar, onde nossa atividade iniciará com elas sendo apresentadas ao “cipó” — uma corda presa ao galho da árvore —, e explicar que devemos “atravessar o córrego” — um colchonete com as ilustrações de peixes — segurando neste “cipó”. Após, iremos conhecer a “escalada” - uma corda amarrada a uma das árvores, onde as crianças irão subir o barranco utilizando-a como apoio. Para descer esse barranco, utilizarão as caixas de papelão, de onde descerá uma criança por vez, que então irá retornar através da escalada.</p> <p>Durante a rotina de lavar as mãos, relembra-las do combinado de não desperdiçar. No encontro de hoje, falar também sobre não jogar o lixo no chão, pois o lixo pode causar dois efeitos: uma focalização dos raios solares que pode causar um incêndio - como vimos na mediação anterior com as lupas - ou entupimento dos sistemas pluviais. Estimular que as crianças reflitam que essa proposta na natureza só será possível de acontecer novamente com a natureza viva, preservada.</p>			
Encontro 12				
AEM	-	<p>Com a adaptação do <i>slackline</i> e uma corda para apoio das mãos, as crianças irão vivenciar a prática de arborismo, muito comum em passeios turísticos. Neste momento, explicar que as práticas na natureza exigem cuidado quanto a animais que</p>	<p>Adaptar o conteúdo “Práticas corporais de aventura”.</p>	<p>A compreensão das regras de segurança. A percepção de risco das crianças e a autonomia em tentar subir e deslocar entre as árvores.</p>

		podem estar nos galhos ou no chão.		
Materiais	Cordas, colchonetes e slackline.			
Roteiro	Entre as árvores do pomar, pedir às crianças que aguardem sentadas nos colchonetes, pois apenas uma de cada vez irá atravessar sobre a fita, com a ajuda do professor. Demonstrar como subir na árvore com segurança e a que se atentar durante a subida, principalmente quanto à presença de animais e à firmeza dos galhos para suportar o próprio peso. Explicar também que estarei atrás para dar apoio e que há colchonetes no chão para protegê-las.			

Avaliação Descritiva	<p>As propostas atingiram o objetivo previsto, porque as crianças demonstraram ter criado uma relação de empatia pelo ambiente, ajudando a coletar lixos encontrados na área escolar, além de relatarem episódios onde tomaram iniciativas de preservação no ambiente familiar. Uma demonstração de preservação percebida está no uso dos recursos, como o sabão e a água para lavar as mãos. No geral, apresenta-se uma tendência (empírica) no menor uso.</p> <p>As crianças também relatam com julgamento negativo sobre incêndios que aconteceram próximo a suas casas, demonstrando ter um desenvolvimento crítico a respeito das más práticas ambientais.</p>
-----------------------------	---