



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

Maíra de Souza Guerra Ferreira de Castro

**MEDIAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
PRECOCE: experiências na parceria professor(a)-família**

Brasília-DF

2025

Maíra de Souza Guerra Ferreira de Castro

MEDIAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO

PRECOCE: experiências na parceria professor(a)-família

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

Brasília-DF

2025

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

MAÍRA DE SOUZA GUERRA FERREIRA DE CASTRO

MEDIAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
PRECOCE: experiências na parceria professor(a)-família

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Data da defesa: 25/07/2025

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr. Alexandre Luiz Gonçalves Rezende
FEF/UnB – ProEF/UnB

Membro Interno: Prof. Dr. Juarez Oliveira Sampaio
ProEF/UnB – SEEDF

Membro Externo: Prof.^a Dra. Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda
SEEDF

Brasília-DF, 2025

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus que me permitiu chegar até aqui e aos amigos espirituais que me acompanharam nessa jornada, me apoiando e não desistindo de mim, mesmo em momentos de hesitação de minha parte.

Agradeço à minha família, principalmente a minha mãe e ao meu pai, Amélia e Emanuel, exemplos de perseverança e amorosidade, compromisso e dedicação, que me apoiaram e incentivaram desde sempre, e aos meus irmãos e sobrinhos, família amada que fizeram e que fazem parte da minha caminhada, impulsionando-me sempre em frente.

À minha companheira, meu amor, Marina, pela paciência, incentivo, apoio e parceria durante todo esse tempo de estudo. Obrigada por comemorar comigo cada conquista nesse percurso: “Me desculpe. Obrigada. Te Amo”.

À nossa “criança-peluda”, nossa cachorrinha Rapadura, por sua doçura, energia e companhia nas noites de estudo, pelos “lambeijos” e carinhos em todos os momentos, principalmente nas horas de ansiedade e insegurança.

Às minhas amigas e aos meus amigos, que me apoiaram e compreenderam a ausência em tantos momentos nesse período de dedicação ao mestrado.

Ao professor Alexandre Rezende, meu primeiro professor na UnB, na Faculdade de Educação Física, na graduação, e meu orientador no mestrado; obrigada professor pela paciência, pelas orientações e pela tranquilidade transmitidas; muito obrigada pelo conhecimento compartilhado e por acreditar em mim.

Aos meus colegas do ProEF, que compartilharam comigo essa jornada, em meio ao final da pandemia, às greves, aulas on-line e aulas presenciais, encontros que muito me fortaleceram nesse processo às vezes solitário de pesquisa. Aos(às) demais professores(as) do ProEF, pelos ensinamentos e contribuições na formação continuada e humana.

Agradeço ainda, com carinho, aos membros da Banca Examinadora, que tanto contribuíram com suas colocações e acolhimento do nosso trabalho; obrigada querida Auristela de Miranda e querido Juarez Sampaio, que fizeram parte não apenas dessa etapa da minha formação, mas da minha trajetória como estudante de graduação (professor Juarez foi meu professor na graduação, na Faculdade de Educação Física) e do meu caminhar como professora da SEEDF (professora Auristela de Miranda foi minha colega de trabalho na Educação Precoce).

Agradeço grandemente à escola CAIC Unesco, local em que exerço minha profissão e que acolheu a nossa pesquisa de portas abertas; agradeço em especial à Equipe Gestora e aos meus colegas da Equipe da Educação Precoce de São Sebastião.

Agradeço a cada criança e a cada família com as quais pude compartilhar e ainda partilho o caminho pedagógico e de vida que traço no dia a dia da escola, desde 2009 na Educação Precoce de São Sebastião, na SEEDF; tenham certeza de que contribuíram para que eu seja a pessoa e a profissional que sou hoje, e que me inspiram a ser melhor a cada dia.

Sou grata, em especial, a minha querida professora-parceria nessa pesquisa, e às mães e crianças que aceitaram participar comigo nessa jornada, dispuseram de seu tempo, conhecimento e amorosidade, contribuindo grandemente com a proposta deste estudo.

Minha enorme gratidão aos aqui mencionados, e a todas, todos e *todes*, que contribuíram para minha caminhada como pessoa, como estudante, como professora, como mestranda e que com certeza somaram muito para o sucesso aqui alcançado. Gratidão!

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 39).

RESUMO

A Educação Precoce (EP) é um Atendimento Educacional Especializado da Secretaria de Educação do Distrito Federal que, por meio do brincar, visa apoiar a inclusão e a aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses que apresentam atrasos no desenvolvimento, riscos de atraso, prematuridade ou outras vulnerabilidades. Na EP, professores(as) de Educação Física e Pedagogos(as) atuam diretamente com as crianças, bem como na orientação às famílias, ação considerada parte integrante da proposta pedagógica, e que se constitui como uma das atribuições dos(as) professores(as), de modo a incentivar o envolvimento ativo das famílias no processo de desenvolvimento infantil. A parceria escola-família é um fator potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças atendidas. Este estudo teve como objetivo conhecer, propor e analisar experiências de mediação docente de professores(as) de Educação Física na orientação à família, à luz da teoria da Flexibilização Educacional, teoria que dialoga com os autores Reuven Feuerstein (1991) e Lev Vigotski (1991; 2001). A pesquisa foi desenvolvida como uma Pesquisa Pedagógica, por meio da construção e aplicação de um Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, que possibilitou a análise da mediação docente nas interações dialógicas com as famílias. A proposta de orientação foi construída de forma colaborativa entre a professora-pesquisadora e uma professora-parceira, considerando as necessidades, condições e interesses da criança e de sua família. O estudo foi desenvolvido na escola onde a pesquisadora atua como coordenadora pedagógica, utilizando os seguintes instrumentos de pesquisa: (1) observação participante da pesquisadora, com registros iconográficos (vídeos e fotos), acompanhando atendimentos e participando das ações da intervenção pedagógica; (2) diário de campo, com registros reflexivos da pesquisadora sobre o processo de interação entre professora-parceira e família; (3) formulário baseado na técnica de incidentes críticos, no qual a professora-parceira identificou, a partir de sua percepção, as facilidades e os desafios na interação com a família; e (4) entrevista semiestruturada com as mães, a fim de avaliar a compreensão e a aplicação das orientações recebidas. O estudo contribui para uma análise exploratória das possibilidades de orientação às famílias sob a ótica da Flexibilização Educacional. Os resultados indicam que professores(as) de Educação Física podem aprimorar suas competências didáticas na atuação em parceria com as famílias, favorecendo

processos de aprendizagem e ampliando o acesso das crianças a experiências de aprendizagem mediadas significativas e de qualidade. Conclui-se que a Flexibilização Educacional pode ser uma ferramenta valiosa na consolidação do vínculo escola-família e no apoio ao desenvolvimento infantil.

Palavras-chaves: Educação Física. Educação Precoce. Mediação Docente. Flexibilização Educacional. Família.

ABSTRACT

Early Childhood Education (Educação Precoce – EP) is a form of Specialized Educational Support offered by the Department of Education of the Federal District (Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF), which, through play, aims to support the inclusion and learning of children from 0 to 3 years and 11 months who present developmental delays, risk factors for delay, prematurity, or other vulnerabilities. In EP, Physical Education teachers and pedagogues work directly with children and also provide guidance to families — an action considered an integral part of the pedagogical approach and one of the teachers' responsibilities in EP — with the aim of fostering the active involvement of families in the child development process. The school-family partnership is a key factor in enhancing the learning and development of the children served. This study aimed to understand, propose, and analyze experiences of teaching mediation carried out by Physical Education teachers in family guidance, based on the theory of Educational Flexibility, which is grounded in the theoretical contributions of Reuven Feuerstein (1991) and Lev Vygotsky (1991; 2001). The research was developed as a Pedagogical Research through the design and implementation of a Pedagogical Intervention Plan for Family Guidance, which enabled the analysis of teaching mediation within dialogical interactions with families. The guidance plan was collaboratively built between the researcher and a partner teacher, considering the needs, conditions, and interests of both the child and their family. The study was conducted at the school where the researcher works as a pedagogical coordinator, using the following research instruments: (1) participant observation by the researcher, with iconographic records (videos and photos), following the support sessions and participating in the pedagogical intervention activities; (2) a field diary containing the researcher's reflective notes on the interaction process between the partner teacher and the family; (3) a questionnaire based on the critical incident technique, in which the partner teacher identified, from her perspective, the facilitators and challenges in the interaction with the family; and (4) a semi-structured interview with the mothers, aiming to assess their understanding and application of the guidance received. This study contributes to an exploratory analysis of the possibilities of family guidance from the perspective of Educational Flexibility. The results indicate that Physical Education teachers can enhance their didactic skills

in working collaboratively with families, promoting learning processes and expanding children's access to meaningful, high-quality mediated learning experiences. It is concluded that Educational Flexibility can be a valuable tool in strengthening the school-family bond and supporting child development.

Keywords: Physical Education. Early Childhood Education. Teacher Mediation. Educational Flexibility. Family.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC UNESCO	Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente
CEP-CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
DF	Distrito Federal
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
EAPE	Núcleo Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EdF	Educação Física
EP	Educação Precoce
ETI	Escola em Tempo Integral
MEC	Ministério da Educação
OP	Orientação Pedagógica
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra Domiciliar do Distrito Federal
PDPI	Plano Distrital pela Primeira Infância
PEP	Programa de Educação Precoce
PIPOF	Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família
PNEEPE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico-Cultural
TMCE	Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Critérios complementares para mediação docente de qualidade	54
Quadro 2. Locais de Funcionamento de Unidades de EP na SEEDF	65
Quadro 3. Organização do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família	108
Quadro 4. Descrição dos Recursos Auxiliares de Mediação que favorecem a participação do(a) educando(a) nas atividades	129
Quadro 5. Pontos elencados pela professora-pesquisadora para maior atenção durante a observação-participante a fim de contribuir para a análise do Ciclo de Mediação	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor(a) e educando(a).....	56
Figura 2. Entrada principal da escola CAIC UNESCO.....	75
Figura 3. Pátio do Bloco C – Educação Precoce e Educação Infantil.....	76
Figura 4. Parque Infantil.....	76
Figura 5. Escada interna interligando dois pavimentos da escola.....	77
Figura 6. Rampa externa que interliga piso inferior e piso superior.....	77
Figura 7. Local onde ficam as 3 salas de referência para atendimento da EP.....	81
Figura 8. Sala de Apoio Pedagógico para professores(as) no turno de atendimento.....	81
Figura 9. Sala de coordenação de professores(as) de toda a escola.....	82
Figura 10. Espaço para pais ou responsáveis da EP.....	82
Figura 11. Sala 03 – Sala de referência mais utilizada pelos(as) professores(as) pedagogos(as).....	83
Figura 12. Sala 02 - Sala de referência mais utilizada para a turma de bebês e de pais.....	84
Figura 13. Sala 01 - Sala referência mais utilizada pelos(as) professores(as) de Educação Física.....	85
Figura 14. Área externa na EP, atrás das salas 01 e 02.....	85
Figura 15. Área externa na EP, atrás das salas 01 e 02 (foto de outro ângulo)....	86
Figura 16. Área externa na EP, Jardim Sensorial.....	86
Figura 17. Área externa na EP com piscina de plástico e tanque de areia.....	87
Figura 18. Imagens iniciais da Trilha de Aprendizagem: “Vamos Brincar?”.....	103
Figura 19. Modelo Visual do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família.....	107
Figura 20. Registros visuais de Renato (criança 1) e Luzia (sua mãe) experienciando o Momento A.....	113
Figura 21. Registros visuais de Luana (criança 2) e Letícia (sua mãe) experienciando o Momento A.....	113
Figura 22. Registro visual de parte da oficina com as mães.....	116
Figura 23. Registros visuais de Renato (criança 1) e Luzia (sua mãe) experienciando o Momento E.....	119

Figura 24. Registros visuais de Luana (criança 2) e Letícia (sua mãe) experienciando o Momento E.....	119
Figura 25. Professora-parceira e Luzia (mãe de Renato) em reunião.....	120
Figura 26. Professora-parceira e Letícia (mãe de Luana) em reunião.....	121
Figura 27. Registros visuais enviados por Luzia (mãe de Renato) de brincadeiras em casa.....	124
Figura 28. Registros visuais enviados por Letícia (mãe de Luana) de brincadeiras em casa.....	124
Figura 29. Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação da Tríade Professora-Mãe-Criança.....	132
Figura 30. Registros visuais da Tríade Professora-Mãe-Renato, na análise do Ciclo de Mediação.....	142
Figura 31. Registros visuais da Tríade Professora-Mãe-Luana, na análise do Ciclo de Mediação.....	144
Figura 32. Registros visuais da Díade Mãe-Luana, na análise do Ciclo de Mediação.....	145

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1. OBJETIVOS DO ESTUDO	22
2. MARCOS LEGAIS E REFERENCIAIS TEÓRICOS	24
2.1. A CRIANÇA COMO UM SUJEITO HISTÓRICO DE DIREITOS	24
2.2. A EDUCAÇÃO E O BRINCAR COMO DIREITOS DA PRIMEIRA INFÂNCIA ..	28
2.3. FLEXIBILIZAÇÃO EDUCACIONAL	40
2.3.1. Ciclo de Mediação e Recursos Auxiliares de Mediação	54
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	60
3.1. PERCURSO INVESTIGATIVO	60
3.2. UNIVERSO DA PESQUISA: APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE	65
3.2.1. A Educação Precoce da SEEDF	65
3.2.2. O Cenário Educacional	74
3.2.3. A Unidade Escolar de Educação Precoce que recebe a Pesquisa	79
3.3. PARTICIPANTES	87
3.4. PLANO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE ORIENTAÇÃO À FAMÍLIA (PIPOF)	101
3.5. PRODUTO EDUCACIONAL	102
3.6. ASPECTOS ÉTICOS	104
4. RESULTADOS: ANÁLISES E DISCUSSÕES	105
4.1. Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família e Trilha de Aprendizagem como ferramentas norteadoras da Intervenção	105
4.1.1. Implementação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família	110
4.2. Experiências de Aprendizagem Mediada Seleccionadas: Análise de Ciclos de Mediação e de Recursos Auxiliares de Mediação	125

4.2.1. Experiência selecionada dentre as intervenções com Renato e sua mãe (Luzia)	134
4.2.2. Experiência selecionada dentre as intervenções com Luana e sua mãe (Letícia)	143
4.3. Reflexões e Desafios: Avaliação das Intervenções Pedagógicas	146
4.3.1. Avaliação das experiências sob o olhar das mães participantes	147
4.3.2. Avaliação das experiências sob o olhar da Professora-Parceira e da Pesquisadora	155
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A	172
APÊNDICE B	173
APÊNDICE C	175
APÊNDICE D	177
APÊNDICE E	178
APÊNDICE F	179
APÊNDICE G	181
ANEXO A	183
PRODUTO EDUCACIONAL	184

1. INTRODUÇÃO

A Educação Precoce (EP) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) constitui-se em um Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para bebês e crianças bem pequenas, na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses de idade¹. A EP perpassa tanto a Educação Infantil, quanto à Educação Especial; Educação Infantil, por tratar-se de um serviço destinado às crianças em idade de 0 a 3 anos de idade, ou seja, faixa etária da creche (primeira etapa da Educação Infantil) e, Educação Especial, por configurar-se como um AEE destinado ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas público alvo da Educação Especial conforme explicitado pela legislação brasileira (Brasil, 1996; Brasil, 2011) e aos bebês e crianças bem pequenas “que tenham nascido em condição de risco, como os prematuros, os acometidos por asfixia perinatal ou os que apresentem problemas neurológicos, malformações congênitas, síndromes genéticas, entre outros” (Brasil, 2024, Art. 2º, § 2º), encaminhados ao serviço educacional por profissionais da área de saúde.

O público-alvo compreende crianças prematuras, crianças em investigação diagnóstica, crianças com potencial de precocidade para altas habilidades - superdotação, crianças expostas a fatores de riscos e vulnerabilidades diversos, crianças com diferentes atrasos no desenvolvimento, com Transtorno do Espectro Autista ou deficiências.

Conforme previsto nos documentos de Orientação Pedagógica que apresenta diretrizes da EP, todo(a) professor(a) atuante nesse serviço - pedagogos(as) e docentes de Educação Física - precisa pautar sua ação pedagógica nas potencialidades da criança², na escuta, acolhida, respeito e parceria com a família da

¹ Em alguns casos, a criança vai concluir seu tempo de permanência na EP já com 4 anos de idade ou 4 anos e alguns meses, pois é necessário considerar o corte etário nacional, utilizado pela SEEDF, de 31 de março. Apesar da definição do AEE Educação Precoce estabelecer a idade de 3 anos e 11 meses para atendimento, na prática muitas crianças participam do AEE com 4 anos; a criança que completar 4 anos de idade a partir de 1º de abril do ano corrente (ano em que a família pleiteia a matrícula) poderá ingressar e frequentar o atendimento até o final do ano letivo, para no ano seguinte ser inserida a Educação Infantil. Com essa regra, a criança estando no atendimento, permanece até o final do ano, mesmo que complete 4 anos antes do término do ano letivo.

² Por estarmos falando da atuação específica da pesquisadora na EP, em que o serviço é direcionado à bebês e crianças bem-pequenas, ao invés de aluno/estudante, adotaremos o termo criança, conforme os documentos oficiais atuais da SEEDF nos trazem, como o Currículo em Movimento da Educação infantil, referindo-se ao aprendiz nessa idade não como aluno ou estudante, e sim como crianças em experiências diversas no contexto escolar lúdico, promotoras de aprendizagens.

criança (Distrito Federal, 2006; Distrito Federal, 2025c); assim não é diferente para o(a) professor(a) de Educação Física que faça parte da EP, independente do papel que exerça, seja como professor(a) de referência de uma turma dos bebês ou das crianças bem pequenas, ou como coordenador(a) pedagógico(a).

Na Educação Precoce, as mães, pais ou responsáveis ficam na escola durante os atendimentos e muitas vezes participam deles; temos os momentos em que podemos conversar e estabelecer vínculos diretamente com a criança, realizando as intervenções com ela; em contrapartida, a criança permanece conosco no atendimento de Educação Física cerca de 50 minutos, duas vezes na semana; quem estará com a criança por mais tempo fora do ambiente escolar, com possibilidade de ampliar as mediações de qualidade e auxiliar a aprendizagem e o desenvolvimento dela, factualmente, será a família (Brasil, 2016b; Distrito Federal, 2006).

A relação professor(a)-criança-família na Educação Precoce é de fato essencial. Importante ressaltar que de acordo com documentos norteadores deste AEE, entre eles a Orientação Pedagógica, esse serviço é organizado:

sob uma abordagem pedagógica que tem como foco principal: - a escuta e acolhida da criança **e seus familiares**; - o trabalho a partir das potencialidades da criança, tendo em vista seu desenvolvimento global; - **o atendimento às necessidades específicas no contexto familiar** e escolar; - **o apoio a relação dialógica e interações positivas mãe-criança, criança-criança, mãe-mãe (e/ou responsável)**; - **o respeito às prioridades, os pontos de vista e a cultura familiar**; - a valorização dos elementos psico-afetivos pela interação em brincadeiras e jogos sociais em grupo; - o desenvolvimento do programa em pequenos grupos, valorizando o conhecimento entre crianças e familiares; - a ênfase em atividades lúdicas de interação, comunicação, arte, cultura, lazer e recreação; - a mobilização da comunidade para atitudes positivas e apoio comunitário às crianças e familiares (Distrito Federal, 2006, p. 19-20, grifo nosso).

Durante a Pandemia da COVID-19, passamos por um grande desafio na área da educação, que trouxe a necessidade de adaptar as práticas educativas durante o período de isolamento social. Nesse contexto, a orientação e a parceria com as famílias das crianças se tornaram ainda mais essenciais, pois foi por meio do contato com os(as) responsáveis, recorrendo a ligações telefônicas, chamadas de vídeo, e contatos por aplicativos de mensagens no celular, ou por material impresso preparado para quem não estava com acesso à internet, que compartilhamos com as famílias os recursos pedagógicos com orientações sobre como promover e incentivar experiências de aprendizagens diversas para as crianças, favorecendo o desenvolvimento destas. O trabalho passou a ser realizado em parceria ainda maior

com as mães, pais ou com os(as) cuidadores(as) que estavam com as crianças (Lobato; Freitas; Castro, 2022).

Ao ter a oportunidade de, em diferentes funções (como professora regente e atualmente como coordenadora pedagógica), realizar um trabalho de orientação às famílias das crianças da EP e de conviver e compartilhar do dia a dia da escola com meus colegas, pude observar diferentes posturas de professores(as) de Educação Física no trato com as crianças e com as famílias, tanto no discurso, como na prática, e constatar que as diferentes formas de mediar geram diferentes respostas das crianças e das famílias.

Algumas vezes o(a) professor(a) de Educação Física tem como foco do seu trabalho o atendimento à criança e nem sempre orienta os(as) responsáveis, ou, ao fazer a orientação da família, preocupa-se somente com o aspecto do desenvolvimento de habilidades motoras sem considerar a criança como um ser integral, ou, talvez em função das demais demandas ou de outras crenças, furta-se em realizar o seu papel de orientar à família.

Essas situações podem estar relacionadas com a (in)segurança do(a) docente para fazer a orientação à família, como também, com a sua avaliação da importância de uma mediação junto à família para potencializar as oportunidades de aprendizagens e o desenvolvimento da criança. No geral, é possível afirmar que cada colega carrega sua história, esforçando-se e dando o seu melhor no contexto escolar que temos, atuando da maneira que acredita ser a mais adequada, no intuito de trabalhar com a criança e de orientar as mães, pais ou outros responsáveis, de forma mais acolhedora, humana, global e integral; em outros casos, é possível questionar se não há uma postura de abandono do trabalho docente ou de descrença na educação.

A oportunidade de conversar com muitas famílias de crianças na Educação Precoce, enquanto estão na escola, indica que muitos demandam por mais orientações, seja de cunho geral ou específico, relacionadas também com a área da Educação Física; não entendem bem como as atividades são propostas e vivenciadas, quais são seus objetivos; alguns, inclusive, se referem ao(à) professor(a) como terapeuta, fisioterapeuta ou doutor(a), papéis que não nos cabe exercer, já que nossa formação é outra.

A reflexão sobre essa conjuntura coloca os seguintes questionamentos: a quem cabe o papel de explicar a importância das atividades corporais, dos

atendimentos prestados pela Educação Física, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças? De acordo com as diretrizes da EP, reforçadas pela nossa responsabilidade social, acreditamos que o(a) professor(a) de Educação Física exerce um papel chave nesse sentido. Mas, como é a relação dos(das) professores(as) de Educação Física da EP com as mães/pais/famílias das crianças? Que tipo de orientações acontecem e como elas são feitas? Qual a linguagem utilizada? Como é o processo de escuta dessas famílias por parte do(a) professor(a) de Educação Física? Como as informações a partir dessa interação podem interferir na aprendizagem e no desenvolvimento dessas crianças?

O presente trabalho se configura como um delineamento do tipo Pesquisa Pedagógica (Lankshear; Knobel, 2008), metodologia de investigação qualitativa em que o(a) professor(a) atua como pesquisador(a) em suas práticas educativas, em uma relação direta com a realidade escolar e que possibilita a construção de saberes docentes de maneira que possam ser compartilhados com outros(as) professores(as) com intenção de contribuir para melhoria da qualidade das práticas educativas. Nesse processo de pesquisa o(a) docente é aprendiz, mediador(a) e facilitador(a) dos processos educativos (Carmo, 2011; Rezende; Matias; Moraes, 2024).

Citando Rezende, Matias e Moraes (2024, p. 94), “acreditamos que faz parte das atribuições do(a) professor(a), refletir de forma crítica e científica sobre a sua própria atividade educativa, como uma expressão do seu compromisso com o aprimoramento da qualidade da educação”. É necessária alguma coragem para aceitar o desafio de questionar sua própria prática, testando-a “na prática” e buscando estabelecer relações com a teoria, com os estudos, suscitando reflexões e, provavelmente, disposição para mudanças; trata-se de investimento em diversificação e qualidade do processo educacional.

Neste estudo, a intenção foi refletir criticamente sobre o processo de orientação às famílias das crianças que são atendidas na Educação Precoce da SEEDF, por tratar-se de uma ação didático-pedagógica prevista como uma das atribuições dos(as) professores(as) da EP, incluindo os(as) docentes de Educação Física, e por entender essa ação como fundamental para favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

É dado que o(a) professor(a) de Educação Física deve assumir seu papel pedagógico na orientação à família na Educação Precoce; mas diante desse fato, na realidade aqui estudada, é possível que a Educação Física construa experiências

significativas de aproximação família-escola e contribua com a aprendizagem e desenvolvimento da criança também por meio da orientação e parceria com a família?

Que possibilidades, potencialidades, dificuldades, desafios, especificidades e limites podem ser encontrados nas experiências de intervenção propostas pela Educação Física junto à criança e principalmente na orientação e parceria com a família que acompanha o processo escolar na Educação Precoce, na realidade estudada?

Acreditamos que a Flexibilização Educacional pode auxiliar o processo de construção, avaliação e ajustes de estratégias didáticas para a promoção de aprendizagens relacionadas à mediação docente de Educação Física na orientação e parceria com as famílias das crianças atendidas na EP; esperamos ainda que os resultados alcançados contribuam para uma análise exploratória, favorecendo olhares e reflexões sobre o processo de mediação docente, não com objetivo de criar receitas ou manuais com um passo-a-passo, mas de refletir sobre a prática docente em Educação Física na Educação Precoce, bem como, sobre as experiências de aprendizagem vivenciadas e o impacto destas para a melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, esperamos contribuir com o processo de trocas, reflexões, construção e ressignificação de saberes visando avançar e colaborar também com a formação continuada da pesquisadora e dos(das) colegas professores(as) de Educação Física atuantes na Educação Precoce. Seguindo o referencial teórico da Flexibilização Educacional (Rezende; Matias; Moraes, 2024), nosso foco na pesquisa não será o resultado das intervenções em si (o que não impede que possamos também olhar para ele), mas como já mencionado anteriormente, será o estudo de aspectos relacionados à forma e qualidade da mediação do(a) professor(a) de Educação Física.

1.1. Objetivos do Estudo

Objetivo Geral

Propor, vivenciar e analisar criticamente experiências de mediação de uma professora de Educação Física na Educação Precoce, em parceria com a coordenadora pedagógica da EP, na orientação educacional de duas mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista, para que sejam capazes de promover

experiências de aprendizagem significativas por meio do brincar e de vivências psicomotoras no ambiente familiar, utilizando como referencial teórico dois conceitos-chaves da Flexibilização Educacional: o Ciclo de Mediação e os Recursos Auxiliares de Mediação.

Objetivos Específicos

- Elaborar e implementar um Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família (PIPOF), a fim de fornecer subsídios para que a família dê continuidade ao processo de aprendizagem psicomotora e desenvolvimento integral da criança por meio do brincar, em diversas outras oportunidades sociais, além do espaço escolar da EP;
- Analisar como observadora-participante as experiências vivenciadas com a execução do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, e refletir sobre elas, com ênfase no processo de mediação docente junto à família, a partir dos princípios da Flexibilização Educacional.

2. MARCOS LEGAIS E REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1. A Criança como um Sujeito Histórico de Direitos

A compreensão do que é ser criança e a ideia da infância (ou das infâncias) como compreendemos atualmente foi algo construído historicamente. Hoje, a criança é concebida como “sujeito histórico de direitos, atuante e protagonista na constituição de sua identidade pessoal e coletiva” (Distrito Federal, 2018, p. 14).

Tal concepção implica em afirmar que a criança é capaz de participar do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, não é um adulto em miniatura, é uma pessoa, cidadã e tem garantidas em leis as suas necessidades básicas como saúde, educação, alimentação, proteção, lazer, cultura, entre outros. É necessário romper com ideias tradicionais que dominaram as concepções de criança, colocando-as como folhas em branco em que o adulto poderia escrever o que quer ou como seres passivos, incompetentes, sem potencial criativo e criador de cultura (Corsaro, 2011 *apud* Distrito Federal, 2023). A criança:

...é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

A infância “é um ciclo da vida com características próprias e distintas dos demais ciclos” (Carvalho; Silva, 2017, p. 19), é o começo da vida. As pesquisas no campo das infâncias vêm crescendo, principalmente nas últimas décadas em que “as crianças passaram a ser percebidas como capazes de, junto de seus pares, construir, reinterpretar e reinventar conceitos e significados” (Corsaro, 2011 *apud* Distrito Federal, 2023, p. 29); nesse contexto, as pesquisas cada vez mais vêm apontando que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento:

Os anos iniciais na vida são decisivos para a constituição da inteligência e personalidade: aprendemos a ser quem somos com as pessoas com quem convivemos, com a maneira como somos tratados, com aquilo que nos permitem fazer e também com aquilo que não nos permitem, com as experiências que vivemos e como nos sentimos nas relações que os outros – especialmente os adultos – estabelecem conosco e com as relações que estabelecemos com eles. E aprendemos desde que somos bem pequenininhos, na verdade, desde que nascemos (Mello; Singulani, 2014, p. 37-38).

Acreditamos não ser possível falar em uma infância, mas em infâncias, pois as crianças se constituem como sujeitos históricos que experienciam vivências diversas em tempos e contextos (sociais, econômicos, familiares, culturais) também diversos. Crianças são diferentes, embora apresentem similaridades em vários aspectos, são diversas em tantos outros:

É muito diferente ter sido criança num tempo ou noutro, ser criança num lugar ou noutro, em grupo ou isoladamente, em uma família ou em outra. Nesse sentido, diferentes crianças, embora tenham traços comuns e características recorrentes em vários ciclos da vida, possuem identidades próprias ou múltiplas identidades construídas a partir de suas interações sociais (Carvalho; Silva, 2017, p. 22).

Em se tratando de crianças, as leis brasileiras apresentaram avanços importantes nos últimos anos, no sentido de proteger e garantir seus direitos. Sabemos que há um distanciamento entre a letra da lei e a efetividade desta, mas não podemos deixar de considerar relevantes os olhares mais cuidadosos que com o tempo têm sido direcionados à criança, entretanto sem romantizar ou acreditar que avanços normativos sem articulação, investimentos e políticas públicas efetivas, sejam suficientes (Gonçalves, 2016). A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 227, dispõe que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227).

A proteção e a garantia dos direitos da criança passam a ser dever não só da família, mas do Estado e da sociedade como um todo, ou seja, a criança é responsabilidade de todos nós. Também em termos legais, corroborando com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aprovado em 1990 é um marco legal fundamental que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, e nos aponta com mais detalhamento várias garantias de direitos das crianças. Em seus artigos 2º e 3º o ECA (1990) “considera criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” e aponta que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (...) a fim de lhes facultar

o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 2023).

Discorrendo sobre infância no Brasil, e em se tratando da faixa etária deste estudo, é fundamental falarmos ainda sobre o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016), aprovado como fruto de discussões de diferentes setores da sociedade, constituindo-se como uma lei que “estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil” (Brasil, 2016a, art.1º); segundo essa Lei, em seu artigo 2º, a primeira infância é o período que abrange os 6 primeiros anos de vida completos da criança, ou os 72 primeiros meses de vida.

O Marco Legal da Primeira Infância (2016a), alterando o ECA (1990), determina por exemplo, que os direitos devem ser aplicados a todas as crianças e adolescentes, apontando aspectos fundamentais da diversidade humana; para esse estudo em específico, e para a educação em geral, considerar a diversidade é essencial, pois aqui nós falamos de criança, infância, inclusão, Educação Especial, atendimento educacional especializado, e a legislação tem avançado também no aspecto da diversidade humana e da inclusão na sociedade:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia (Brasil, 2016a, art.3º, parágrafo único).

Cabe ressaltar que as crianças de 0 a 4 anos de idade³, público-alvo da Educação Precoce, já mencionadas anteriormente como foco do estudo, com deficiência ou com necessidades específicas, expostas a fatores de risco e vulnerabilidade social, ou mesmo com sinais precoces para altas habilidades, são abarcadas pela legislação como as demais crianças, o que em muitos casos vai requerer uma atenção especial e diferenciada, no sentido de garantir equidade de direitos.

³ Como antes explicitado na nota de rodapé nº. 1 na introdução deste trabalho, apesar da definição do AEE Educação Precoce estabelecer a idade de 3 anos, 11 meses para atendimento, na prática muitas crianças participam do AEE com 4 anos; a criança que completar 4 anos de idade a partir de 1º de abril do ano corrente poderá ser matriculada e frequentar o atendimento até o final do ano letivo.

No âmbito do Distrito Federal, também temos ações específicas no sentido de proteger, valorizar e promover as crianças e seus direitos na Primeira Infância, o que certamente pode trazer efeitos positivos para as outras fases da infância. Uma dessas ações importantes é o Plano Distrital pela Primeira Infância (PDPI), que teve duas edições até o momento; a primeira edição com vigência de 2013 a 2022, em conjunto com políticas e planos nacionais, representou avanços normativos importantes, porém na prática não conseguiu mudar a realidade das crianças e suas famílias conforme apontado em seu texto, como desejado. Não podemos esquecer ainda que a pandemia da COVID-19 assolou a todos, entre 2020 e 2023, o que também gerou efeitos deletérios amplos para toda sociedade, e para as crianças em especial (Distrito Federal, 2023).

Atualmente temos a 2ª edição do PDPI, com vigência de 2023 a 2032, constituindo-se como um documento construído coletivamente, o que inclui a participação das crianças e famílias no processo, além da Universidade e diversos outros setores da sociedade; a 2ª edição do PDPI segue no sentido de nortear, no contexto do Distrito Federal, uma política pública em alinhamento com as diretrizes nacionais, buscando compromisso e estratégias para que metas sejam alcançadas de forma mais concreta. O PDPI (2023) reforça que as políticas públicas para a primeira infância precisam ser tratadas como políticas de Estado, e segue na perspectiva de reconhecimento e valorização da infância como uma experiência humana única, com singularidades, que precisa ser olhada por todas as pessoas da sociedade, mas não um olhar focado somente em retornos econômicos ou um olhar utilitarista sob os investimentos na primeira infância; é necessário um olhar afetivo, de valorização da criança e de quem cuida dessa criança (Distrito Federal, 2023).

O PDPI (2023) em consonância com os demais documentos normativos apresentados até aqui, faz um diagnóstico da situação da primeira infância no Distrito Federal, trazendo reflexões e proposições sobre a criança como um sujeito de direitos, abordando direitos como a saúde, a alimentação de qualidade, o acesso à cultura e lazer, o direito à convivência familiar e comunitária, direito à proteção e segurança, entre outros. Perpassando todos os direitos das crianças da primeira infância, o PDPI (2023) destaca o direito de brincar de todas as crianças, e a necessidade de políticas e ações afirmativas para a valorização, proteção e promoção das diferentes infâncias (Distrito Federal, 2023).

De maneira notória o PDPI (2023) faz referências importantes à diversidade e à inclusão, às crianças atípicas e às peculiaridades das diferentes infâncias. Dentre objetivos e metas traçados, o documento aponta por algumas vezes a Educação Precoce, destacando sua importância para o cuidado e garantia dos direitos das crianças na Primeira Infância no DF, bem como a necessidade de valorizar, investir e ampliar esse AEE, o que implica em “abertura de novos espaços públicos de atendimento para creches e Educação Precoce, com estruturas adequadas que viabilizem o direito de brincar e de diversificação das práticas pedagógicas” (Distrito Federal, 2023, p. 167), formação continuada dos(as) professores(as) atuantes nesse serviço, garantia de qualidade na transição e sequência das crianças da EP para a Educação Infantil e estabelecimento de estratégias para manutenção de vínculo entre os serviços de Saúde e a Educação em geral, e à Educação Precoce em específico.

2.2. A Educação e o Brincar como Direitos da Primeira Infância

Como já apresentado anteriormente, “considera-se primeira infância os 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (Brasil, 2016a, art. 2º). A educação é um dos direitos garantidos por lei às crianças, o que inclui de forma fundamental também as crianças na Primeira Infância, sendo essencial o acesso e condições de permanência a uma educação de qualidade. Rocha e Gobbi (2021) citam Pereira (2021), reforçando a necessidade de se ampliar espaços pensados para a infância, bem como falam em formação adequada dos(as) professores(as) para atuar na faixa etária:

No Brasil, é dever do Estado não somente garantir a acessibilidade à educação, mas também proporcionar e possibilitar condições para que a criança seja respeitada em suas especificidades. A concretização vem através de espaços adaptados e docentes com formação adequada à faixa etária” (Pereira, 2021 *apud* Rocha; Gobbi, 2021).

A Constituição Federal do Brasil (1988) dispõe em seu artigo 205, que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo como objetivo ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Além da Constituição Federal, outras leis regulamentam e complementam a legislação referente ao direito à Educação, tais como o ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que para a primeira infância, estabelece que:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, Art. 29 e 30).

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), documento normativo que integra a Política Nacional da Educação Básica, apresentado como uma referência para orientar a formulação de currículos dos sistemas e redes escolares brasileiras, aponta uma possibilidade de organização da Educação Infantil que compreende como bebês, as crianças de 0 a 1 ano e 6 meses de idade; as crianças bem pequenas sendo as de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade; e as crianças pequenas são as de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade.

Os bebês e crianças bem pequenas são o público das creches, já as crianças pequenas são atendidas pela pré-escola. Em nosso trabalho, vamos focar no estudo relacionado aos bebês e às crianças bem pequenas, já que a Educação Precoce foco de interesse da pesquisa atende a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade.

O Currículo em Movimento da SEEDF para a Educação Infantil (2018), em consonância com outras documentações reguladoras e norteadoras da educação para a faixa etária, como a DCNEI e a BNCC, estabelece como eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil, a brincadeira e as interações, e assim adota como Eixos Integradores do Currículo os elementos basilares do trabalho educativo com as crianças: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir. Esses eixos precisam ser considerados de maneira conjunta com os Eixos Transversais do Currículo em Movimento: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

Aproximando-nos um pouco mais de aspectos da realidade, notadamente uma boa parte das crianças, ao ingressar em uma creche ou mesmo na pré-escola, se depara com seus primeiros momentos de maior distanciamento do seu principal espaço de vínculos até então, a família. Novas experiências, oportunidades de

relação, interação e brincadeiras se ampliam para outro contexto, o que demanda um processo de acolhimento por parte da escola, e de parceria entre escola e família. No intuito de favorecer o sentimento de segurança e os vínculos positivos da criança em novo espaço estruturado, a escola e a família passam a compartilhar responsabilidades e o diálogo e a parceria escola-família tornam-se imprescindíveis para as aprendizagens e o desenvolvimento da criança (Brasil, 2017; Distrito Federal, 2018; Distrito Federal, 2025c):

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

Brincar e interagir são ações cotidianas nas infâncias, e de fato, muito importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento integral na primeira infância, não à toa, são apontados como eixos estruturantes para os currículos da faixa etária. O brincar é apontado como um dos direitos próprios da criança por diversos documentos e dispositivos legais, tais como a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela assembleia das Organizações das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959; o ECA em seu artigo 6º, inciso IV, a DCNEI em seu artigo 9º e a BNCC apontando o brincar como um dos 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

No ciclo da vida das infâncias, o brincar é uma experiência essencial na formação integral da criança. Assim, lidar, de maneira sensível com essa experiência e ampliar o repertório de jogos, brinquedos e brincadeiras, levando-se em conta os interesses e necessidades das crianças em consonância com um projeto de educação, são desafios para as políticas de Educação Integral (Carvalho; Silva, 2017, p. 35).

Brincar é essencial para a criança, dentro e fora da escola; na instituição educacional o respeito e a valorização da brincadeira precisam ser permeados pela intencionalidade pedagógica, o que não necessariamente significa que o brincar deva ser direcionado ou controlado de forma unidirecional pelo adulto (Miranda, A., 2016).

O Brincar pode ser considerado “a experiência inaugural de perceber, sentir e experimentar o mundo” (Distrito Federal, 2021, p. 13).

O ato de brincar pode acontecer sozinho, em grupos, com brinquedos ou sem; suscita a imaginação, a curiosidade, a descoberta e a criatividade; favorece vivências que envolvem percepção, memória, atenção, fala, pensamento, vontade, emoções, conhecimento e formação de conceitos. Por exemplo, “a vivência corporal por meio da brincadeira permite às crianças a percepção a partir do que é sentido no movimento, levando à descoberta de potencialidades até então, nem imaginadas” (Distrito Federal, 2021, p. 13). Citando Kishimoto (2010), no cotidiano da criança, brincar é algo muito importante:

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p. 1).

Miranda e Sá (2016) nos lembram que brincar não é um comportamento inato, havendo a necessidade de adultos ou outras crianças mais experientes apresentarem à criança determinadas práticas lúdicas. Esses autores, citando Davidov; Shuare, 1987 e Elkonin, 2009, nos falam ainda que recursos como imaginação e substituição simbólica, necessários para que aconteça a brincadeira, vêm através das relações sociais, das experiências vivenciadas e da educação. Ainda sobre o brincar, os autores citam Vigotski (2008) apontando a brincadeira como uma atividade guia para o desenvolvimento da criança, criando uma zona de desenvolvimento iminente.

Retomando o Currículo em Movimento para Educação Infantil da SEEDF (2018), com seus eixos brincar e interagir, educar e cuidar e buscando algum alinhamento com o que orienta a BNCC (2017) para a faixa etária, destacamos que são previstos 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento; além do brincar, temos ainda o direito de conviver, participar, explorar, expressar-se e de conhecer. Nas escolas, os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas precisam ter seus direitos garantidos. Em termos do currículo para a Educação Infantil, a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o Currículo em Movimento da SEEDF

(2018) aponta ainda cinco campos de experiências, explica cada um deles e apresenta uma série de objetivos distribuídos conforme a organização de bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). A saber, os campos de experiências apresentados são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Segundo a BNCC, os campos de experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38).

Certamente, como já expusemos ao longo do texto, as crianças e as infâncias são diversas, e o entendimento aqui é de que a sistematização dos campos de experiências e dos objetivos organizados em grupos etários não podem ser consideradas de forma estanque, engessada e nem tão pouco como uma receita de como trabalhar na Educação Infantil. São norteadores e para fins de organização e visualização pelas instituições, profissionais e famílias, e por isso são assim dispostos, mas de maneira alguma podemos desconsiderar as diversidades, as características de cada indivíduo, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento singulares, os interesses, a bagagem que as crianças trazem e os contextos em que se inserem, ao traçarmos os objetivos e estratégias para o desenvolvimento das ações educativas. Reforçamos ainda a imprescindível necessidade da intencionalidade pedagógica e da flexibilidade no planejamento e ação do(a) docente para construção do processo de experiências significativas no dia a dia no chão da escola; e, claro, não podemos deixar de fora o lembrete de que a ludicidade deve sempre estar presente na apresentação da cultura humana aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas.

Miranda, S. (2016), faz um retrospecto sobre o lúdico e o jogo, entre outros autores, refere-se ao antropólogo holandês Johan Huizinga que em sua principal obra *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura* (1938), apresenta o ser humano como Homem Brincante; cita também Winnicott (1997) e sua afirmação de que “nos anos pré-escolares a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento” (Winnicott, 1997 *apud* Miranda, S., 2016, p. 20). O autor ainda aponta Vigotski que:

Defendia que por meio do jogo a criança confere distintos significados aos objetos, incrementa a sua abstração e a sua independência. Para ele, sobretudo no início da escolarização, as aptidões da criança para a elaboração de conceitos são potencializadas por meio do lúdico (Miranda, S., 2016, p. 21).

Segundo o Currículo em Movimento da SEEDF para a Educação Infantil (2018), a organização curricular por meio dos campos de experiências é uma maneira de estabelecer um olhar diferente para as aprendizagens da criança, possibilitando a expressão e a apropriação de conhecimento utilizando de múltiplas linguagens, como explicitado no texto do documento:

Palavras, gestos, afetividade, desenho, olhares, enfim tudo que compõe o espaço educativo deve funcionar como referência de constância e continuidade para a criança, tornando a instituição que oferta Educação Infantil propícia a abrir caminhos para a descoberta e para as manifestações infantis. A partir desse entendimento, a Educação Infantil tem como atribuição instigar a criança a conhecer o mundo ao valorizar o conhecimento de cada uma em suas ações/atitudes de organização das ideias para conviver em sociedade. Assim, os pequenos vão se apropriando da cultura que a humanidade criou ao longo da história e, por meio das linguagens organizadas por campos de experiências, leem e internalizam o mundo ao seu redor, fazendo uso dessas linguagens como ferramentas para a compreensão do mundo e produção de novos significados (Distrito Federal, 2018, p. 61).

A escola, em seu dia a dia, é um espaço complexo, que reflete em grande parte as relações e condições da sociedade como um todo. É influenciada e influencia a sociedade, cada dia mais dinâmica e diversa, biológica e culturalmente. O mundo contemporâneo está cada vez mais acelerado, e as transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas não se ausentam da escola; as mudanças no mundo levam também a questionamentos sobre a escola e seu papel na sociedade (Turra, 2007; Casagrande; Franco, 2022).

As formas de aprender e de se inserir no mundo não são mais as mesmas que anos atrás, exigindo da escola que reflita e altere sua dinâmica para favorecer a formação de sujeitos que sejam capazes de pensar de forma crítica sobre o contexto em que se inserem, que consigam desenvolver iniciativa, autonomia, consciência crítica; que acessem, se apropriem de conhecimentos diversos e significativos e contribuam para a construção de novos saberes, possibilitando articulação entre o conhecimento socialmente e historicamente construído e as demandas individuais e coletivas em todas as esferas da sociedade. Isso inclui aprendizagens para lidar com

o mundo real, nas relações humanas, com respeito, empatia, cooperação e flexibilidade (Casagrande; Franco, 2022).

Não seria diferente ao falarmos das escolas das infâncias; temos uma diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, de credos, de configurações de famílias, de necessidades específicas, de ritmos de desenvolvimento, de características biológicas e sociais. Aqui, não podemos nos furtar a falar da necessidade de inclusão das crianças com deficiências, neurodiversidades e necessidades educacionais específicas; qual o espaço delas na escola?

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil⁴ é país signatário, tem por objetivo proteger os direitos humanos e a dignidade das pessoas com deficiência, e em seu escopo, também trata da educação inclusiva como um direito, apresentando princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas específicas, reafirmando que todos os indivíduos precisam ter garantido seu direito à educação de qualidade, independente de diferenças individuais, de qualquer ordem (Brasil, 2009). Já o Currículo em Movimento da Educação Infantil/SEEDF (2018) comenta sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Política Nacional da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011), da qual o Brasil é signatário, estabeleceu o compromisso de os Estados-Parte assegurarem às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de educação. Assim, em 2008, o Brasil, para se adequar a esse compromisso, publicou a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir dessa Política Nacional, a Educação Especial no Brasil passou a constituir “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão” (Brasil, 2010 *apud* Distrito Federal, 2018, p. 47).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu capítulo V – Da Educação Especial, no artigo 58, estabelece que a Educação Especial no Brasil é uma “modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos

⁴ A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2006, sendo assinada pelo Brasil em 2007. O Brasil ratificou o tratado internacional, incorporando-o ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional em 2008 e o promulgando como decreto em 2009 – Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Trata ainda sobre serviços de apoio especializado na escola regular para atender ao público da Educação Especial. No parágrafo 3º, essa lei fala da oferta a partir da etapa da Educação Infantil, ou seja, de 0 a 6 anos de idade, e pode se estender ao longo da vida. A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil. A Lei ainda destaca que devem ser assegurados currículos, métodos, recursos e organização específicos para os alunos, visando contemplar suas necessidades (Brasil, 1996).

Em se tratando de Educação Especial na Educação Infantil no Distrito Federal, não se pode deixar de falar da Educação Precoce como um atendimento educacional especializado voltado para a faixa etária da creche, 0 a 3 anos e 11 meses (Distrito Federal, 2018). O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. Em seu artigo 2º, afirma que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em seu parágrafo 1º define que o AEE compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente e no parágrafo 2º, destaca que deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes que são público-alvo do atendimento (Brasil, 2011).

Importante, entretanto, destacarmos que mesmo após o decreto e outras publicações sobre o AEE e Educação Especial, o último Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024, em sua meta 4, não chega a falar dos bebês e crianças bem pequenas, e coloca como foco as pessoas de quatro a dezessete anos:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2015a, p. 67).

Sobre isso, Miranda, A. (2016, p. 44) aponta a necessidade de ajustes na legislação, no sentido de contemplar todas as idades da Educação Básica, “assegurando direito ao AEE a todas as crianças indicadas na Política Nacional da

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estendendo também aos bebês, desde o nascimento”.

Mais recentemente, em 4 de junho de 2024, foi aprovada a Lei nº 14.880, que altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância), para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce) e para determinar prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da Educação Infantil apoiadas pela Educação Especial e a crianças da Educação Infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento.

Entendemos aqui que se trata de um avanço importante, e corroboramos com a ideia de Patriota (2024), de que essa nova lei amplia o olhar para as crianças de 0 a 4 anos. A Lei da Atenção Precoce é um ganho principalmente para os maiores beneficiados por ela: os bebês e crianças bem pequenas, sobretudo expostos a fatores de riscos e vulnerabilidades sociais, ou com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou sinais de alerta para altas habilidades. Entendemos como uma proposição positiva, mas que precisa de articulação concreta entre os diversos setores para que de fato saia da letra da lei e se aplique efetivamente.

Para a Educação Precoce da SEEDF, a Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024, vem colaborar para reforçar a relevância desse serviço, bem como para fortalecer o AEE dentro da rede de ensino, e embasar legalmente a necessidade de investimentos em recursos humanos, recursos materiais e espaços adequados para as práticas pedagógicas inclusivas previstas na EP, assim como embasar a necessidade urgente de articulação mais sistematizada e efetiva entre esse serviço que compõe a rede de Atenção Precoce às crianças de 0 a 4 anos de idade com demais frentes de Atenção Precoce na saúde e assistência social, principalmente, como prevê o PDPI (Distrito Federal, 2023).

Todo o aparato legal e documental que protege e orienta as ações de cuidado e investimento na Primeira Infância é de suma importância, e vem ao encontro do que diversos autores e estudiosos nos apontam: essa é uma fase de grande relevância no desenvolvimento humano, o início da vida, das primeiras experiências consigo, com o outro e com o mundo.

As vivências da criança nos seus primeiros anos de vida são fundamentais para seu desenvolvimento, e trazem impactos importantes para sua formação como

ser humano integral, como cidadão, para viver plenamente o presente e para o seu futuro (Brasil, 2018).

Todas as pessoas são capazes de aprender, em contextos diversos, com pessoas diversas, por toda a vida. Por isso é fundamental reconhecer e dar valor aos processos educativos e à diversidade das crianças. A educação precisa ser inclusiva, o que implica necessariamente em buscarmos formas também diversas para que todas as crianças, sem discriminação ou exclusão, com suas características, potenciais e limites, tenham acesso ao aprendizado e possam avançar e se desenvolver em todos os sentidos (Meier; Garcia, 2009; Brasil, 2015b; Miranda; Sá, 2020).

Vigotski (2012) citado no Currículo em Movimento da SEEDF para Educação Infantil (2018), foi um dos defensores de que a relação entre as pessoas com e sem deficiência é positiva para ambas. A educação é um direito de todas as pessoas. Em prol da perspectiva inclusiva, esse autor:

Defendeu que a Educação Especial deveria superar o estigma do assistencialismo, pois, por muito tempo, esteve associada mais ao cuidado do que à educação, sendo vista como uma ação de caridade, um favor prestado por algumas instituições. Entretanto, a educação é um direito de todas as pessoas, com e sem deficiência, e o ideal é que seja ofertada inclusivamente nas instituições de educação coletivas comuns, levando-se em conta a diversidade da humanidade (Distrito Federal, 2018, p. 48).

Nós e o mundo que integramos, estamos em constante transformação. A inclusão faz parte desse processo de transformação e certamente ainda está distante do que idealmente temos como uma escola e uma sociedade efetivamente inclusiva. Mas para quem acompanha de perto a área, a legislação, a escola e principalmente as crianças com deficiências ou necessidades específicas, é sim possível perceber avanços, ao mesmo tempo que nos deparamos ainda com retrocessos e resistência diante das mudanças, que obviamente trarão sempre desafios e necessidade de maiores esforços (Brígida; Limeira, 2021).

Para incluir de fato as crianças na escola, precisamos acolher e ter uma escuta sensível não somente às crianças, mas às suas famílias; é preciso clareza na intencionalidade pedagógica, foco nas interações, humanidade e acreditar que de fato todos são capazes de aprender e evoluir, e que se trata não de um favor, mas de um direito (Miranda; Sá, 2020; Meier; Garcia, 2009). Nosso Currículo em Movimento da SEEDF para Educação Infantil (Distrito Federal, 2018, p. 49) aponta que sim, a inclusão também “depende de profissionais da educação comprometidos em entender

as necessidades e interesses infantis, suas formas de expressão e seu direito de se desenvolver e conhecer o mundo nas relações com outros sujeitos, com e sem necessidades específicas”. Precisamos ter em mente que uma educação inclusiva é um projeto de educação para a emancipação humana, para a transformação individual e social, que “conhece, respeita e acolhe a diversidade [...], entendendo que todas as pessoas são diferentes (...), e essas diferenças não se constituem em ameaça, mas em riqueza para a humanidade” (Distrito Federal, 2018, p. 49).

No contexto da prática educacional transformadora, da escola das infâncias e da inclusão, não podemos deixar de mencionar o papel da Educação Física como um componente curricular obrigatório também na Educação Infantil (creche e pré-escola).

A legislação educacional brasileira, atualmente, afirma que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da educação básica, o que inclui a Educação Infantil, por ser essa a primeira etapa da educação básica. A Educação Física é parte essencial e indissociável do currículo e deve estar de forma integrada à proposta pedagógica da escola (Brasil, 1996). A aula de Educação Física é um direito dos estudantes de todas as etapas do ensino, bem como de todas as modalidades de ensino, cabendo reforçar que é também um direito dos alunos com deficiências ou necessidades específicas, numa perspectiva de escola inclusiva e diversa.

Na Educação Infantil da SEEDF, em grande parte das escolas públicas do DF, ainda não há a presença do(a) professor(a) com formação específica em Educação Física; porém, em algumas escolas, as crianças da Educação Infantil tem aulas de Educação Física com professores(as) com formação específica na área, por meio do Programa Educação com Movimento (PECM) para a rede pública de ensino, que orienta a inserção do(a) Professor(a) de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aqui não vamos entrar na discussão aprofundada de quem deve planejar e promover as experiências significativas associadas à Educação Física nas escolas da primeira infância, se o(a) professor(a) com formação generalista ou o(a) professor(a) específico(a) da área; apesar de ser uma questão que suscita reflexão, não sendo o foco deste estudo, ficará como uma sugestão e possibilidade para investigações futuras. Nesse momento, queremos enfatizar a importância de ações pedagógicas integradas e de caráter interdisciplinar envolvendo os(as) professores(as) que atuam com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, o que sim, pode incluir o(a) docente de Educação Física, e destacar que “o professor de Educação Física quando se insere na Educação Infantil,

precisa ter ciência que ele se torna, também, um professor da Educação Infantil” (Lino, 2020, p. 22).

Na perspectiva do trabalho com bebês e crianças bem pequenas, na Educação Precoce, temos os(as) professores(as) de Educação Física e de Atividades (Pedagogia) trabalhando de forma integrada. Nesse caso, temos a presença do(a) professor(a) de Educação Física com formação específica o que pode favorecer o desenvolvimento da criança, pois nessa fase, é, em grande parte, por meio do corpo que a aprendizagem se torna mais significativa (Distrito Federal, 2006; Distrito Federal, 2018; Lino, 2020).

De acordo com Basei (2008), citado por Lino (2020, p. 39), a Educação Física tem um papel importante na Educação Infantil, por poder proporcionar às crianças “uma variedade de experiências através de situações nas quais elas possam brincar, criar, inventar, descobrir novas atividades, recriar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações”.

Madureira (2012, p. 4) *apud* Lino (2020, p. 38) afirma que:

O corpo é o brinquedo predileto da criança. É no corpo e através dele que a criança toma consciência de todas as coisas, de suas emoções e pensamentos. Para assimilar a realidade da vida elas precisam brincar, mexer os seus corpos, exercitar suas pregas vocais: [...] todas as criaturas jovens são incapazes de conservar em repouso seus corpos e suas vozes, como precisam movimentar-se constantemente e fazer ruídos de alegria, precisam correr, saltar e dançar.

Para a criança na faixa etária da primeira infância a prática pedagógica baseada na vivência experimental dos conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados torna-se essencial. Uma das possibilidades para que a aprendizagem se torne significativa para a criança é que a essa sejam proporcionadas alternativas de vivenciar suas ações, sejam motoras, cognitivas, afetivas ou sociais, por meio das experiências que envolvam o corpo e o movimento, de forma lúdica, com brincadeiras, músicas, danças, encenações, jogos, brinquedos não estruturados, brincadeiras da cultura popular, entre outros, em interação social e em relação com o meio (Lino, 2020; Distrito Federal, 2021).

2.3. Flexibilização Educacional

Este trabalho faz parte dos estudos de Flexibilização Educacional, linha de pesquisa desenvolvida por membros do Núcleo de Esporte da Faculdade de Educação Física da UnB, com envolvimento de estudantes de graduação (Bacharelado e Licenciatura) e pós-graduação, o que inclui discentes (professores e professoras-pesquisadores/as) do ProEF/UnB (Mestrado Profissional em Educação Física), interessados em conectar teoria e prática, pesquisando e refletindo de forma dialética sobre a realidade escolar e sobre sua própria prática pedagógica. A linha de pesquisa da qual esse estudo faz parte, reúne projetos de pesquisa e extensão cujos interesses são ampliar conhecimento e realizar reflexões sobre os aspectos pedagógicos da Educação Física escolar e do ensino do Esporte (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

A perspectiva dos estudos sobre Flexibilização Educacional é de investigação científica da mediação docente inicialmente entre professor(a) e aluno(a)⁵ num processo de construção de experiências de aprendizagem. Rezende, Matias e Moraes (2024, p. 11) compreendem que:

A Flexibilização Educacional é um conceito que fundamenta o processo de mediação docente, ao salientar que o(a) professor(a) deve desenvolver competências diversificadas, que lhe permitam interagir dialogicamente com o(a) educando(a), na construção de experiências de aprendizagem que contenham demandas adequadas à sua singularidade, de forma a mobilizar a sua participação ativa e favorecer a formação de competências para sua realização pessoal e cidadã.

É importante esclarecer que nos estudos da Flexibilização Educacional, quando o termo “competência” é utilizado, não se trata da interpretação parcial, e para nós, equivocada, do conceito, quando o termo é adotado unicamente sob uma lógica tecnicista, a serviço da manutenção da ordem social vigente e para formação de indivíduos (trabalhadores) com conhecimento restrito e repetitivo, para servir ao

⁵ Apesar de em grande parte de nosso trabalho fazermos referência a crianças, e não alunos ou estudantes, por ser um trabalho direcionado para a EP como AEE integrante da Educação Infantil, no item **2.3. Flexibilização Educacional**, por tratar-se de um embasamento teórico e linha de pesquisa mais ampla, pensada para todas as etapas e modalidades do ensino, como forma de apresentar os aspectos teóricos gerais utilizaremos algumas vezes o termo aluno(a), educando(a) ou aprendiz, trazidos pela Flexibilização Educacional, deixando claro que quando falarmos especificamente da mediação docente associada a bebês e crianças bem pequenas, voltaremos a utilizar a palavra criança.

mercado de trabalho. De acordo com Rezende, Matias e Moraes (2024, p. 33), citando Werner (2002, p. 190 e p. 205):

É preciso evitar que o conceito de competência seja unicamente compreendido de acordo com uma perspectiva tecnicista, que preconiza a “conformação da subjetividade dos trabalhadores à nova ideologia progressista do capital” (Werner, 2002, p. 190 *apud* Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 33).

Existe um conceito dialético de competência “que reflete as relações complexas entre o mundo do trabalho e o mundo da vida” (Werner, 2002, p. 205 *apud* Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 33).

Quando, em Flexibilização Educacional, fazemos referência à formação de competências:

Não se trata de uma mera qualificação funcional ou da preocupação em atender as exigências do mercado, mas de uma perspectiva emancipatória que substitui a noção fragmentada de “conhecimentos, habilidades e atitudes”, pela visão unitária de competência, caracterizada como “essencialmente política [e orientada] pela capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social”. A concepção de currículo organizado em torno de conhecimentos, habilidades e atitudes estava presa a uma lógica fragmentada, de saberes ensinados de forma independente, pela justaposição de conteúdos relacionados com o conhecer, o fazer e o ser. A perspectiva dialética, por sua vez, entende que essas três dimensões, reinterpretadas como conceituais, procedimentais e atitudinais, devem ser consideradas como partes indissociáveis de cada uma das competências (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 33).

Ao olharmos para a realidade escolar hoje, com facilidade percebemos a diversidade de características e interesses dos alunos, as singularidades e diferentes histórias de vida envolvidas nesse contexto, individualidades que merecem ser valorizadas e respeitadas. Não é possível falar em ensino de qualidade para todos, sem repensar e romper com o estilo tradicional padronizador do ensino, de reprodução e exclusão que por longo tempo foi predominante nas metodologias utilizadas nas escolas (Costa; Pinheiro, 2013).

Aquela escola em que o(a) professor(a) é o(a) único(a) detentor(a) do saber, e deve transmitir esse saber para os(as) alunos(as), ‘depositando’ ideias e conteúdo nestes, não pode mais ter lugar em uma sociedade em intensa e constante transformação. A escola precisa ser um espaço para todos, e é um direito de todos; precisa ser um local de inclusão, em que o processo de ensino-aprendizagem se baseie na participação ativa de alunos(as) e professores(as), em um processo que

envolve diálogo, troca, motivação e sentido para todas as partes envolvidas, em busca de aprender, vivenciar e ampliar conhecimentos diversos (Costa; Pinheiro, 2013).

Ao nos referirmos à Educação Inclusiva, não estamos falando unicamente da educação direcionada a pessoas com deficiências ou necessidades específicas; falamos em inclusão e individualização do processo que simplificada costuma ser chamado de ensino-aprendizagem, mas que é na verdade um processo complexo e multidirecional, e deve ser pensado para todos os(as) estudantes, pois o cuidado com as singularidades dos indivíduos é importante para a aprendizagem de todos e contribui para melhoria da qualidade do ensino (Rezende; Matias; Moraes, 2024). Ainda em busca de compreender a Flexibilização Educacional e a relação com a diversidade e inclusão na escola, destacamos que se trata de um:

conceito-chave para operacionalização do paradigma da Educação Inclusiva, pois refere-se ao processo dinâmico que envolve professor e estudantes em torno da construção de atividades educativas que contribuam para o sucesso da aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento humano (Rezende *et al.*, 2023, p. 65).

As reflexões como parte do processo de pesquisa em Flexibilização Educacional não pretendem direcionar-se apenas para experiências consideradas bem-sucedidas, mas também, devem envolver as dificuldades e desafios encontrados no dia a dia da realidade do(a) professor(a) na escola. Os estudos dentro da linha de Flexibilização Educacional não têm o intuito de criar receitas ou percursos imutáveis para “o sucesso” do ensino-aprendizagem, mas sim compartilhar experiências, pensar sobre elas, correlacionando teoria e prática, e assim contribuir para a qualidade do ensino, no caso aqui, do ensino da Educação Física escolar (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

Na Flexibilização Educacional, acreditamos que todas as pessoas, e, em se tratando da escola, todos os(as) alunos(as) (crianças, adolescentes ou adultos), são capazes de aprender, possuindo potencial real para aprendizagens. Entendemos ainda que na escola o(a) professor(a) é quem tem a responsabilidade fundamental de sistematizar experiências de aprendizagem significativas, e que deve ser um(a) mediador(a) do processo; focamos em estudar a mediação docente para avançar na qualidade do ensino (Rezende; Matias; Moraes, 2024). Não queremos desconsiderar a existência de outras formas de mediação, de relações diversas além da relação professor(a)-aprendiz, e ou de outras formas de acesso à cultura, porém, o foco deste

estudo em específico, e dos estudos da linha da Flexibilização Educacional em geral, é o processo que envolve a ação docente intencional, planejada e de qualidade no contexto educacional.

Em termos teóricos, a Flexibilização Educacional aqui entendida como linha de pesquisa na EdF escolar e referencial teórico, busca dialogar com a Teorias da Modificabilidade Cognitiva (TMC) e a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (TEAM), ambas de Reuven Feurstein (1991), e estabelece algumas aproximações com a perspectiva da THC de Vigotski (1991; 2001).

Para ambos, em suas respectivas abordagens, a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados de forma importante às diferentes experiências socioculturais a que uma pessoa tem acesso. A partir das abordagens dos referidos autores, a Flexibilização Educacional destaca o papel relevante de professores(as), mães e pais, colegas e comunidade, no tipo de relação que uma criança, rica em potencial, vai vivenciar com o ambiente em que está inserida (Gomes, 2002).

Para Vigotski é por meio da relação entre os indivíduos inseridos em diversos ambientes e contextos, que tem origem e se desenvolvem as funções psíquicas humanas. O autor contribui muito com a área da educação, e dedicou parte importante de seus estudos a educação de crianças com necessidades específicas. O desenvolvimento humano é um processo e um produto social, destacando fortemente a importância do contexto sociocultural para esse desenvolvimento, que não vai acontecer de forma automática, isolada, baseada apenas no aspecto biológico, e sim no entrelaçar do desenvolvimento biológico e do desenvolvimento social/cultura, por uma correlação de fatores internos e externos ao indivíduo (Costa, 2006; Gomes, 2002).

Segundo Costa (2006), Vigotski defende que a inteligência não é algo inato e nem tão pouco imutável, deixando transparecer sua crença na plasticidade – capacidade do organismo e do ser humano de se transformar. Para Costa (2006), a educação se insere certamente nesse processo de desenvolvimento humano, assumindo um lugar privilegiado, mas ressalta também que a sociedade e os educadores sofrem influência de uma concepção herdada da nossa história, concepção equivocada de ser humano imutável, algo perigoso que pode gerar uma expectativa negativa de muitos de nós quanto às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) com necessidades específicas, podendo gerar consequências bastante ruins para o processo educativo e de intervenção.

A partir da relação com o outro com maior conhecimento (podendo aqui ser um adulto, um familiar, professores(as), colegas) o indivíduo, e no caso da escola da primeira infância, a criança, aprende, entrando em contato com a cultura e sua riqueza de significados, na relação com o outro e com o meio. Mais especificamente, falando em escola e processo de ensino-aprendizagem, não se trata de qualquer tipo de relação, e sim relações de qualidade em um processo devidamente pensado e organizado em torno de saberes construídos social e historicamente (Costa, 2006).

Retomando a linha teórica da Flexibilização Educacional, outras considerações importantes trazidas por Rezende, Matias e Moraes (2024) são os conceitos de totalidade e historicidade. Sobre a totalidade, o que esses autores nos falam é de um entendimento de que o aluno é “um todo” e não a junção de partes e dessa forma, não há como dissociar sua constituição biopsicossocial. Já quanto à historicidade, os autores citados acima fazem considerações sobre a existência de uma história anterior, e que a prática educativa é um fenômeno ligado a diferentes contextos históricos, também interligados de diversas formas; experiências anteriores constituem a singularidade do indivíduo, mais uma vez não sendo possível fragmentar ou desconsiderar a história dos sujeitos e do contexto envolvidos no processo, entre outros aspectos. Conhecer a história e o contexto em que estão inseridos os alunos e a escola, por exemplo, costuma ser importante para melhor leitura e compreensão da prática educativa, sendo a relação entre pessoas que fazem parte de uma realidade histórica e cultural, o foco principal da análise da Flexibilização Educacional (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

Na perspectiva aqui abordada, a aprendizagem é:

uma transformação que decorre das possibilidades educativas criadas por uma mediação docente, capaz de suscitar interações específicas entre pessoas que participam, ativa e conscientemente, das atividades presentes em uma determinada situação educativa, o que gera impactos singulares em todos os envolvidos, inclusive no(a) professor(a) (Rezende; Matias; Moraes 2024, p. 20).

Trazendo ainda os autores Rezende, Matias e Moraes (2024), a linha de pesquisa da Flexibilização Educacional considera importantes também os conceitos de processualidade e de contextualização.

Sobre a processualidade, nos deparamos com a necessidade de compreender que a aprendizagem é um fenômeno complexo, não linear, que não pode se basear puramente em resultados obtidos com a prática educativa, pois

envolve pessoas, elementos e relações diversos; é importante olhar o percurso, as relações, as estratégias, os recursos utilizados; o processo de aprendizagem não pode ser entendido como algo unidirecional, pois como um processo, vai e vem, se modifica e ajusta em seu transcorrer, o que precisa ser considerado (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

Sobre o conceito de contextualização na perspectiva da Flexibilização Educacional, relacionado a compreensão do processo de aprendizagem, os autores destacam que o processo acontece nos contextos sociopolítico, institucional, cultural e comunitário de quem está envolvido. Sendo assim, é necessário um estudo inicial do “Cenário Educacional” em que a prática educativa pesquisada se insere, permitindo que sejam identificados aspectos socioculturais e políticos que exercem influência ou mesmo condicionam determinada prática educativa em uma realidade específica. Assim, reforçamos que em pesquisa na linha da Flexibilização Educacional, a relação entre indivíduos que constituem uma realidade histórica e cultural é o foco principal de análise (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

Em consonância com este olhar para as relações e para o contexto sociocultural, trazemos novamente Vigotski, autor defensor de que todas as funções psicológicas do indivíduo vão se constituir a partir das relações entre seres humanos e da apropriação da cultura, apropriação que acontece com a inserção do indivíduo em um contexto histórico-cultural. A escola e a família, além da comunidade, são elementos constituintes desse contexto histórico-cultural, podendo se estabelecer como intermediários ou colaboradores no processo de apropriação cultural, de aprendizagens e conseqüentemente do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, qualidades propriamente humanas (Costa, 2006; Miranda; Sá, 2020).

Nesse sentido, Miranda e Sá (2020, p. 176) nos dizem que “o papel da escola é criar necessidade, uma vez que a pessoa só aprende aquilo de que sente necessidade”. Já Costa (2006) nos traz que o desenvolvimento de uma pessoa está intimamente ligado às experiências que lhe são possibilitadas por meio das mediações. Costa (2006) apresenta uma conceituação sobre mediação, que trazemos para esse trabalho e que entendemos ser convergente com a pesquisa em Flexibilização Educacional:

O termo mediação deve ser entendido como um elo intermediário entre o indivíduo e o meio. Quando feita pelo OUTRO – adultos, professores, colegas mais adiantados, amigos – costumamos chamar de mediação pedagógica.

Quando feita pelos SIGNOS – dentre os quais o mais importante é a linguagem – denominamos de mediação semiótica. Essas dimensões não são independentes, nem excludentes. Na verdade, são interdependentes e acontecem ao mesmo tempo. A separação que aqui se faz das duas se dá apenas por motivo de ordem didática (Costa, 2006, p. 235).

O que Costa (2006) está chamando de mediação pedagógica, a mediação feita pelo outro, no caso da pesquisa aqui realizada, com base em Rezende, Matias e Moraes (2024), vamos chamar de *mediação docente*, já que inicialmente focaremos na mediação do(a) professor(a).

A relação entre a criança e a cultura, com vistas ao desenvolvimento humano, exige aprendizagem dos signos culturais e faz parte de um processo mais complexo; diante disso, Rezende, Matias e Moraes (2024) afirmam que, no contexto escolar, é necessária a mediação docente, ou seja, uma atividade educativa planejada e de qualidade, na qual o(a) professor(a) atua como um dos mediadores de aprendizagem, em sua interação dialógica com o(a) aluno(a) para o aprendizado dos signos culturais, já que a partir da ação direta na realidade, tantas vezes o sujeito não consegue aprender sozinho, devido a realidade social em que está imerso ou porque até o momento ainda não teve acesso ou pode estar sendo privado de tê-lo. Os mesmos autores nos lembram que:

Na prática educativa, temos que ter o cuidado de diferenciar a mediação que se refere ao uso dos signos culturais como parte da atividade e do pensamento da criança, da mediação docente, que trata da interação entre o(a) professor(a) e o(a) educando(a) para a construção das experiências de aprendizagem que favoreçam o acesso aos signos culturais de maneira a contribuir para seu desenvolvimento biopsicossocial (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 28).

A mediação docente nos remete à intervenção, e não qualquer uma, mas uma intervenção de qualidade e adequada, que ainda segundo Costa (2006) deve viabilizar trocas entre a pessoa e objeto de conhecimento, dando possibilidade de o indivíduo atuar sobre este, “explorando sua constituição física, estabelecendo relações entre objetos da mesma natureza - comparando, ordenando, seriando, classificando, levantando hipóteses, etc.” (Costa, 2006, p. 236); ou seja, a mediação docente envolve intervenção, e aquele que intervém deve fazê-lo com a clareza da importância também do envolvimento prático do aprendiz com a situação, já que desenvolvimento de inteligência abstrata tem relação profunda com inteligência prática, e há necessidade real de ação para aprendizagem e conseqüentemente para o

desenvolvimento. Importante ressaltar, entretanto, que o docente necessita estar atento à sua intervenção e às ações que ela produz, de forma que atividades de exploração sobre o objeto não se esgotem em si mesmas, principalmente para que não se tornem mera reprodução ou repetição e treino de habilidades perceptivo-motoras; tratando aqui das relações ensino-aprendizagem e professor(a)-aluno(a), o discente deve ser entendido como sujeito ativo no processo, seus interesses e necessidades precisam ser coordenados com a intencionalidade daquele que intervém, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento do(a) aluno(a) (Costa, 2006).

Reforçando aspectos relacionados ao cuidado com as intervenções tão relevantes à mediação docente de qualidade, torna-se importante ainda, além da relação aluno/objeto, aluno/contexto, o docente ter em foco estratégias que favoreçam as ações e trocas também entre os sujeitos do processo (Costa, 2006). Em nosso contexto de estudo da Flexibilização Educacional em intervenção educacional precoce, trazemos como destaque de relação entre os sujeitos as relações: professor(a)-criança, criança-criança, cuidador/a(família)-criança e professor(a)-cuidador/a(família).

No processo de aprendizagem, a qualidade da mediação e das interações é fundamental para todos, mas quando falamos em inclusão de crianças com necessidades específicas, torna-se ainda mais relevante, sendo a educação um processo muito importante para o desenvolvimento das qualidades humanas, podendo favorecer avanços ou não no desenvolvimento, dependendo da forma como a mediação é planejada e realizada (Costa, 2006; Miranda; Sá, 2020).

Compreendendo que todos são diferentes, e partindo dessa premissa, a criança com deficiência ou outra necessidade específica, não deve ser entendida simplesmente como um indivíduo com desenvolvimento menor focado em comparação ao desenvolvimento típico, mas sim como uma criança com desenvolvimento diferente, em outro ritmo, de outro modo; a criança com deficiência é criança, não o deixa de ser (Miranda; Sá, 2020). A deficiência não é sinônimo de doença, longe disso; as crianças com deficiências “seguem caminhos diferentes – que devem ser confluentes (ou seja, ir por outra rota, mas chegar ao mesmo ponto) – para o desenvolvimento” (Miranda; Sá, 2020, p. 176), devendo ter suas potencialidades olhadas, valorizadas e trabalhadas, o que impreterivelmente, também precisa acontecer nas escolas.

Rezende, Matias e Moraes (2024), apontando as ideias de Feuerstein (1991), destacam que a escola tem como responsabilidade possibilitar educação de qualidade para todos, independente de dificuldades, etnias, idades, origens, e que precisa se pautar em proposta pedagógica inclusiva e afeita ao acolhimento e valorização da diversidade de necessidades dos(as) alunos(as). Entretanto, ainda é comum, como apontam esses mesmos autores, fazendo referência às ideias de Feuerstein (1991), um pensamento equivocado quanto aos estudantes com deficiências ou necessidades específicas: imputar ao aluno a responsabilidade por suas dificuldades; e ao contrário, quando há avanços, passar a identificar o(a) professor(a) como o(a) principal responsável:

É como se todas as vezes nas quais o(a)educando(a) não aprende, a culpa é dele(a), ou da deficiência; mas quando a aprendizagem ocorre, os méritos devem ser atribuídos a outros. Porém, ao aceitar as ideias de Feuerstein, 'como a aprendizagem é uma interação entre a criança e o mediador, o dedo [deve apontar] em ambas as direções', de forma que tanto os fracassos devem ser parcialmente atribuídos ao(à) educando(a) e ao(à) professor(a) como também os sucessos (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 32).

O trabalho do(a) professor(a) na escola não é uma caridade ou um favor, e ciente disso, o(a) docente deve ter clareza e compromisso com seu ofício, necessário para o desenvolvimento dos indivíduos, tenham eles alguma dificuldade ou não. Em relação às deficiências e necessidades específicas, o(a) professor(a) precisa entender que não se trata de buscar tratamento para curar, limitar-se às dificuldades do(a) aluno(a) ou focar nos déficits ou lesões, e sim descobrir e intervir nas suas potencialidades (Costa, 2006; Miranda; Sá, 2020).

A atenção precisa ser “focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar as relações significativas entre as pessoas [...] e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura” (Costa, 2006, p. 235), papel da escola; ou seja, ao traçar estratégias para mediar, o(a) educador(a) precisa olhar nas crianças “para aquilo que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas o fazem com a ajuda de um parceiro que sabe coisas diferentes” (Miranda; Sá, 2020, p. 176).

No processo de mediação docente, torna-se necessário que o(a) professor(a) acredite no potencial do(a) aprendiz, pois, do contrário, acaba por estabelecer suas intervenções de forma não desafiadora e significativa para esses; se o(a) professor(a) parte do pressuposto que o sujeito não é capaz de aprender e avançar, acabará não

ofertando experiências significativas de aprendizagem, e, ao agir dessa maneira, contribui de forma contrária para o avanço do(a) educando(a), aumentando as dificuldades por não dar acesso aos instrumentos culturais necessários para seu desenvolvimento (Meier; Garcia, 2009; Turra, 2007).

Da Costa (1990, p. 23) *apud* Gomes (2002, p. 154) afirma que:

Educar é sempre uma aposta no outro. Ao contrário do ceticismo dos que querem “ver para crer”, costuma-se dizer que o educador é aquele que buscará sempre “crer para ver”. De fato, quem não apostar que existem nas crianças e nos jovens com quem trabalhamos qualidades que, muitas vezes, não se fazem evidentes nos seus atos, não se presta, verdadeiramente, ao trabalho educativo.

Entretanto, para que a mediação docente seja de qualidade, refletida e efetivamente possa contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento, dentro do que defende a linha de pesquisa da Flexibilização Educacional, a mediação docente deve:

ser um processo marcado: (a) pela flexibilidade na construção das experiências de aprendizagem; (b) pelo princípio de que a aprendizagem promove o desenvolvimento; (c) pelo compromisso em criar experiências pautadas no desafio e não nas limitações aparentes dos(as) educandos(as) (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 33).

Para Meier e Garcia (2009) a essência da aprendizagem está em uma construção ativa e dinâmica do conhecimento, se opondo a uma maneira passiva de apenas receber informações. Os autores citam Paulo Freire (2017), lembrando a expressão “educação bancária, em que a aprendizagem ocorre pelo depósito de informações na cabeça do aluno pelo professor transmissor, detentor do conhecimento, do poder e das informações” (Meier; Garcia, 2009, p. 71). Os autores Meier e Garcia (2009) reforçam que essa educação bancária é oposta à construção do conhecimento, na qual o ensino incentiva a autonomia e participação ativa do(a) aluno(a) no processo de aprendizagem. Ainda segundo os mesmos autores, citando Feuerstein (1980), “essa construção é potencializada pela mediação da aprendizagem” (Meier; Garcia, 2009, p. 71).

Ampliando um pouco mais nosso referencial, e tratando de contribuições de Reuven Feuerstein, precisamos falar sobre a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) e do conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). A TMCE está centrada “no postulado de que é possível, a partir de um enriquecimento interativo, o adulto modificar cognitivamente a criança” (Cunha; Enumo; Canal, 2006,

p. 395); fazemos uma consideração importante de nossa parte, no que diz respeito à a citação anterior: ela acaba não evidenciando que na verdade, o processo de modificação, aprendizagem e desenvolvimento da criança não está centrado no adulto, como alguém detentor do “poder” de modifica-la, mas que trata-se de um processo multidirecional, em que a criança tem papel central e ativo, o que precisa inclusive ser levado em consideração pelo adulto. Gomes (2002) ao falar sobre a TMCE inicia destacando que:

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE), conforme indica o próprio nome, baseia-se na modificabilidade, na flexibilidade da estrutura cognitiva, e tem como um dos aportes conceituais centrais o pressuposto de que o ser humano é dotado de uma mente plástica, flexível, aberta a mudanças, assim como dotado de um potencial e de uma propensão natural para a aprendizagem (Gomes, 2002, p. 20).

Meier e Garcia (2009, p. 75) que, “segundo Fonseca (1988), toda a obra de Feuerstein está alicerçada no seguinte postulado básico: todo o ser humano é modificável” (Meier; Garcia, 2009, p. 101), ou seja, em se tratando de aprendizagem e desenvolvimento não podemos nos apegar a determinismos sejam eles associados a fatores biológicos, sociais ou culturais. Feuerstein (1997) em sua teoria (TMCE) trabalha com o conceito central da modificabilidade cognitiva estrutural; ele concebe que a inteligência é alterável, modificável, mesmo considerando fatores genéticos, alterações cromossômicas, privações do meio ambiente. Não desconsidera a influência de fatores biológicos, orgânicos, emocionais, etários e socioculturais, ou seja, não desconsidera a história do indivíduo, pelo contrário, ela tem seu importante papel, mas acredita que nada se configura como um determinante final e categórico, não modificável, no que se refere à aprendizagem humana (Gomes, 2002; Turra, 2007):

De acordo com Feuerstein, para se produzir uma aprendizagem significativa torna-se imprescindível a dupla ‘mediador-mediado’ que, ao desenvolver os critérios de mediação, possibilita a interação e a modificabilidade, já que é somente por meio da interação do sujeito com outros sujeitos capazes de mediar informações necessárias, estando estes sujeitos integrados a um meio ambiente favorável e estimulante, que o desenvolvimento cognitivo acontece. Desta forma, a interação é influenciada por determinadas características do organismo (incluindo aquelas de hereditariedade, maturação e similares) e qualidades do meio ambiente (oportunidades de educação, status socioeconômico, experiência cultural, contatos afetivos e emocionais com outros significantes). Estes fatores, podem, em situações adversas, provocar o que Feuerstein (1997) denomina de “Síndrome de Privação Cultural”, entendida, aqui, como característica de um sujeito que não foi, de forma plena, integrado à cultura de seu meio (Turra, 2007, p. 300).

Para os autores Turra (2007); Meier e Garcia (2009) e Rezende, Matias e Moraes (2024), que estudaram e nos apresentam algumas ideias de Reuven Feuerstein (1980; 1991; 1997), é por meio do processo de mediação de qualidade e da escolha adequada do tipo de atividade (deve ser de caráter lúdico, partindo do que a pessoa já tem; deve corresponder aos interesses do(a) educando(a), ser adaptável, desafiadora, envolvendo a pessoa como um todo e favorecendo sua participação ativa e sua autonomia), que a aprendizagem mediada vai acontecer, podendo gerar mudanças no indivíduo, aprendizagens e desenvolvimento.

O que de “novo” é aprendido gera efeito no “todo”, o que nos remete à afirmação de que, “para a teoria histórico-cultural, a aprendizagem promove o desenvolvimento, como também, potencializa as funções cognitivas e gera novas competências por meio do acesso aos bens culturais” (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 35).

Correlato ao conceito de Modificabilidade Cognitiva Estrutural, um outro conceito tem destaque para Feuerstein; trata-se do que o autor denomina Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM); não é toda interação entre os indivíduos que se configura como EAM; é necessária a presença do mediador, que atue entre mediado e o ambiente/objeto/conhecimento de forma intencional, com estratégias que possibilitem a construção de significados e que cheguem a produzir o que Feuerstein (1980; 1991; 1997) chama de transcendência, ou seja, a capacidade de aplicar o aprendido em contextos diversos na realidade concreta. Para que uma experiência possa se configurar como EAM segundo Feuerstein (1980; 1991; 1997), essa requer no mínimo a presença de 3 critérios de mediação que devem ser pensados com atenção por parte do mediador, fazendo parte do seu planejamento como objetivos para uma mediação de qualidade, sendo eles: a Intencionalidade/Reciprocidade, o Significado e a Transcendência (Gomes, 2002; Turra, 2007; Rezende; Matias; Moraes, 2024).

Nessa linha de raciocínio para Feuerstein (1991), a aprendizagem pode acontecer de duas formas: uma seria exposição direta, “quando o(a) educando(a) aprende de forma independente pelas suas experiências de vida” (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 36), o que no geral aconteceria de forma não planejada, e uma segunda maneira que seria por meio da mediação de outra pessoa, quando aprende pela relação com outros indivíduos, pelas experiências que vivenciam juntos (Rezende; Matias; Moraes, 2024). A mediação também pode acontecer de maneira não intencional, na vida, por meio da socialização entre as pessoas, mas, no caso

do(a) professor(a) ou de algum mediador com intenção educativa, pode ser planejada e intencional: o adulto vai intervir atuando em situações educativas, selecionando e realizando atividades apropriadas de acordo com as características e interesses do(a) educando(a) e os objetivos a serem alcançados. No caso da escola, deve ser algo construído ao longo da interação professor(a) e aluno(a), o que traz mais uma vez, o caráter processual da aprendizagem, como um fenômeno histórico e contextualizado (Gomes, 2002; Meier; Garcia, 2009; Rezende; Matias; Moraes, 2024).

Retomando as 3 características consideradas imprescindíveis para que uma mediação possa ser uma EAM (intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência), vamos abordar de forma breve ao que cada uma delas se refere.

A intencionalidade e reciprocidade configuram-se como um par dialético, tem relação indissociável no processo de EAM; nos dirigindo para a prática educativa, “a intencionalidade norteia a interação com o(a) educando(a) e direciona tanto a proposição das atividades como a disponibilização dos recursos culturais apropriados para cada um(a) deles(as)” (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 38).

A intencionalidade deve ser compreendida como uma ação bilateral, pois não é uma ação exclusiva do(a) professor(a), ou do(a) mediador(a). Nesse caso a mediação é um diálogo para a construção conjunta da atividade, precisa estar presente na ação do(a) educador(a), mas para que haja efetivo envolvimento do(a) educando(a), esse(a), de alguma forma, precisa compreender e aceitar a intencionalidade, passando a ser algo comum entre mediado e mediador. Aqui encontramos a reciprocidade, sendo essa a resposta, a troca, o compartilhamento proveniente da intencionalidade agora compartilhada, estabelecendo-se dessa forma uma comunicação dialógica entre mediador e mediado; a intencionalidade do mediador não necessariamente será compreendida de imediato pelo mediado, o que pode ir acontecendo ao longo do processo, a partir da interação e da prática. Cabe ressaltar ainda que o mediador (no caso da escola, o(a) docente) também necessita estar receptivo(a) às respostas do(a) aluno(a), o que conduz ao envolvimento de ambas as partes no processo de ensino-aprendizagem (Gomes, 2002; Turra, 2007; Rezende; Matias; Moraes, 2024). Para Gomes (2002, p. 35), “de modo geral, esse critério da mediação refere-se à formação de vínculos entre as pessoas”.

Já o conceito de transcendência diz respeito à capacidade do(a) aprendiz de utilizar em outros contextos, o aprendizado de determinadas situações específicas; nesse caso, o processo de aprendizagem consegue promover generalização para

outras situações, onde o que foi aprendido pode ser aplicado novamente (Gomes, 2002). Para Turra (2007, p. 303), a transcendência “exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que está subjacente na situação, de modo a estender para outros contextos o conhecimento adquirido [...]. A transcendência estimula a curiosidade que leva a inquirir e descobrir relações e ao desejo de saber mais”.

Rezende, Matias e Moraes (2024, p. 40) destacam que a transcendência define “a principal meta a ser alcançada na mediação, a formação de competências”⁶ e que desempenha importante papel “no processo de aprendizagem que culmina na modificabilidade estrutural cognitiva”. Quando há transcendência a partir da experiência mediada, de fato acontece a aprendizagem, sendo possível o(a) aprendiz “ir além dos limites da situação educativa em particular”, sendo capaz de expandir o aprendizado para outros contextos, em situações correlatas.

Quanto ao significado, este, refere-se, segundo Gomes (2002, p. 35), à “transmissão mediada de valores, atitudes culturais e pessoais do mediador para com o mediado. É o fator da interação que mais mobiliza o aspecto afetivo, envolvendo toda a crença de mundo do mediador e do mediado”. Para Rezende, Matias e Moraes (2024), na prática educativa, o significado perpassa e une os critérios anteriores (intencionalidade/reciprocidade e transcendência); o significado se conecta ao mediador (docente), ao mediado (aprendiz) e aos recursos historicamente produzidos pela cultura, que precisam ser ofertados aos(às) alunos(as) pela escola, no caso, pelo(a) professor(a). A EAM possibilita o compartilhamento de significados entre mediado e mediador, entre professor(a) e aluno(a), em nosso caso específico, na pesquisa realizada no cenário da primeira infância, entre professor(a)-criança, professor(a)-família e família-criança.

No intuito de contribuir para a compreensão da mediação docente e para favorecer a construção e realização de uma mediação (no caso aqui, mediação docente) de qualidade, enriquecendo o processo de mediação, Rezende, Matias e Moraes (2024), baseados em 9 critérios adicionais apresentados por Gomes (2002) e Souza (2004), criaram um quadro com 9 critérios complementares para uma mediação docente de qualidade, quadro apresentados a seguir, que pode auxiliar o(a)

⁶ Importante observar a explicação acerca do sentido adotado neste trabalho para o termo “competência”. Explicação presente nos parágrafos iniciais do subtítulo 2.3. Flexibilização Educacional.

professor(a) a planejar e a implementar intervenções de qualidade, inclusive a perceber o processo e fazer ajustes ao longo deste:

Quadro 1. Critérios complementares para mediação docente de qualidade.

Critérios de Mediação	
Competência	Selecionar atividade adequada ao potencial do(a) educando(a); formar competências que estão na Zona de Desenvolvimento Proximal; fortalecer autoestima e a noção de competência.
Desafio	Dosar a dificuldade da atividade para submeter o(a) educando(a) a um desafio que seja maior do que suas competências atuais, desde que atingível; dar apoio para superar insegurança.
Autorregulação	Orientar o(a) educando(a) a: (a) prestar atenção nos detalhes da atividade; (b) considerar as circunstâncias; (c) controlar a impulsividade e; (d) avaliar pequenas mudanças de desempenho.
Automodificação	Enaltecer, durante a atividade: (a) a dedicação do(a) educando(a) para aprender; (b) a disposição para continuar tentando e (c) a disciplina de realizar novamente.
Otimismo	Incentivar o(a) educando(a) a: (a) confiar na competência para aprender a atividade; (b) aprender que o erro faz parte do processo de aprendizagem e; (c) recordar experiências anteriores bem-sucedidas.
Compartilhamento	Participar cooperativamente da atividade, aproximando-se do(a) educando(a) para construir um elo afetivo empático, que auxilie a dosar, progressivamente, a assistência a ser fornecida.
Individuação	Adequar Atividades e flexibilizar estratégias para corresponder aos interesses do(a) educando; incentivar a autonomia e a liberdade de pensamento dentro dos limites legais.
Pertencimento	Auxiliar o(a) educando a fazer parte de um grupo que o aceite e o proteja; identificar as raízes socioculturais que marcam sua identidade; entender o seu papel dentro da turma.
Planejamento	Orientar o(a) educando(a) a definir um projeto de vida (“um sonho”) que sirva de referência para sair do imediatismo e ativar o investimento em aprender e contribuir socialmente.

Fonte: Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 42, adaptado de Gomes, 2002; Souza, 2004.

2.3.1. Ciclo de Mediação e Recursos Auxiliares de Mediação

Com aproximações a alguns conceitos teóricos de Vigotski (1991; 2001) e de Feuerstein (1991), a Flexibilização Educacional propõe algumas modificações, gerando o conceito de Ciclo de Mediação, no sentido de sistematizar uma forma para “analisar o processo de interação e o compartilhamento de significados entre

professor(a) e educando(a)”; propõe também o conceito de Recursos Auxiliares de Mediação, “para examinar as alternativas de adequação das estratégias didáticas utilizadas pelo(a) professor(a) na construção de uma Experiência de Aprendizagem Mediada” (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 12).

Um dos objetivos do conceito de Ciclo de Mediação é auxiliar o processo de reflexão sobre a flexibilização educacional e dar ferramentas para o(a) professor(a) analisar e identificar questões que podem interferir e mesmo comprometer o processo de ensino-aprendizagem. A análise de como ocorre o Ciclo de Mediação em uma situação educacional especificamente selecionada para reflexão pode fornecer elementos interessantes para discussão de possíveis modificações ou construção de novas formas de intervenções didático-pedagógicas por parte desse(a) professor(a) ou da equipe da qual faz parte, favorecendo assim a estruturação e implementação de Experiências de Aprendizagem Mediada, ou seja, experiências de intervenção e interação com intencionalidade, significado e qualidade, podendo conduzir ao aprendizado e desenvolvimento por meio da transcendência (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

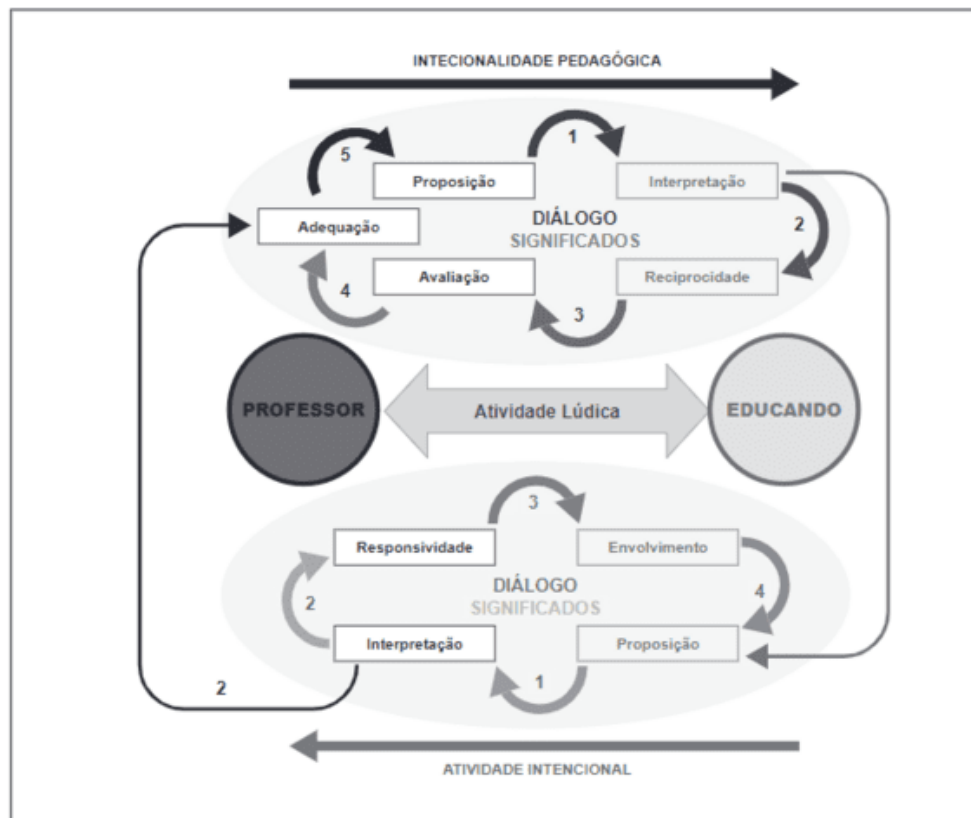
Para os autores Rezende, Matias e Moraes (2024), no livro *Flexibilização Educacional: na Educação Física e na Equoterapia*, a mediação entre professor(a) e educando(a):

deve ser entendida como elemento central para que a atividade educativa alcance a sua finalidade primordial – o processo de humanização do(a) educando(a) e, secundariamente, para que o processo de aprendizagem de saberes, de competências e de atitudes transcorra como parte das possibilidades dialéticas de comunicação entre eles(as) ao longo da prática educativa. O processo de mediação requer, portanto, o diálogo entre os sujeitos, que ora atribuem significados que exprimem a sua intenção, ora interpretam os significados atribuídos pelo outro. Um ciclo completo de mediação pode ser descrito pelo encadeamento de quatro fases, nas quais cada sujeito desempenha, pelo menos uma vez, as funções relacionadas com a expressão de uma intenção (intencionalidade) e a interpretação do significado da ação do outro (reciprocidade), ou seja: 1. Sujeito 1 – intencionalidade, proposição para o sujeito 2; 2. Sujeito 2 – reciprocidade, interpretação da proposição do sujeito 1; 3. Sujeito 2 – intencionalidade, interação de resposta ao sujeito 1, e 4. Sujeito 1 – reciprocidade, interpretação do sujeito 2 e reinício do ciclo (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 77).

Sobre o Ciclo de Mediação entre professor(a) e educando(a), proposto pela Flexibilização Educacional, foi elaborado um diagrama, apresentado na sequência, na Figura 1, no intuito de sintetizar as fases e elementos que o constituem. Os

significados são representados segundo os autores em formato de marca d'água, pois estão presentes em todas as etapas do Ciclo de Mediação; sobre a intencionalidade, quando ela é iniciativa do(a) professor(a), é intitulada como *Intencionalidade pedagógica*, sendo no caso a proposição de uma atividade educativa; quando a intencionalidade expressa iniciativa do(a) educando(a), é nomeada como *atividade intencional* (Rezende; Matias; Moraes, 2024). A reciprocidade do(a) educando(a) vai acontecer quando “responde de forma adequada à proposição pedagógica do(a) professor(a)” e a reciprocidade do(a) professor(a) acontece quando este(a) está “atento(a), interpreta e responde de forma adequada à ação intencional do(a) educando(a); no Ciclo de Mediação, essa reciprocidade do(a) professor(a) é chamada *responsividade* (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 76).

Figura 1. Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor(a) e educando(a).



Fonte: Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 77.

No diagrama (figura 1), a Atividade Lúdica apresenta papel central no Ciclo de Mediação, remetendo à convicção de que a escolha da atividade e das estratégias tem papel fundamental na construção e efetivação das Experiências de Aprendizagem Mediada. Nos estudos sobre Flexibilização Educacional na Educação Física,

“entendemos que o Significado alcança o seu maior potencial quando o(a) professor(a) dirige sua intencionalidade pedagógica para a dimensão lúdica das práticas corporais” (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 72), não se configurando apenas como atividade unicamente física ou mecânica, e sim com significado, com sentido, conferindo significado à atividade. “A Educação deve se pautar pela dimensão expressiva da corporalidade, comprometida com a diversificação das experiências pessoais e sociais, em vivências marcadas pelo respeito à autonomia e à singularidade dos(as) educandos(as)” (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 73).

Retomando o conceito da EAM, entende-se que uma das formas da aprendizagem acontecer é por meio de experiência sociocultural de mediação em que há ação consciente de um indivíduo com outro, de forma que se estabelece no processo uma interação de caráter bidirecional, podendo em diferentes momentos se iniciar a partir de um ou do outro indivíduo, no caso da educação, podendo partir do educador(a) ou do educando(a) em uma relação dinâmica. Dessa forma, o Ciclo de Mediação prevê essas interações multidirecionais, também representadas no diagrama (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

Além do Ciclo de Mediação, os estudos em Flexibilização Educacional na Educação Física, vão apresentar a construção e utilização dos Recursos Auxiliares de Mediação. Dentro do conceito de Ciclo de Mediação, a transcendência pode aparecer como um desses recursos auxiliares, sendo objetivo desses recursos se tornarem também ferramentas para nortear o(a) professor(a) na reflexão sobre a EAM, sobre suas intervenções e possíveis modificações, no sentido de favorecer a participação ativa, a autonomia do(a) aluno(a)/aprendiz no processo de ensino-aprendizagem. Entendendo que a mediação é complexa e dinâmica, vão existir diversas possibilidades e estratégias que se configurem como Recursos Auxiliares de Mediação, podendo ser utilizados os sugeridos pelos autores, mas também alguns outros construídos no processo de análise das EAM em cada situação educacional específica (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

Podemos citar aqui alguns desses Recursos Auxiliares de Mediação, apresentados por Rezende, Matias e Moraes (2024), tais como Transcendência, Sentimento e Percepção de Competência, Mobilização da Atenção, Adequação da Dificuldade, Responsividade, Autorregulação, Pertencimento, Vínculo Afetivo, Experiência Compartilhada, Otimismo, entre outros. Podemos perceber que esses recursos têm uma conexão próxima aos Critérios de Mediação apontados pelos

autores Rezende; Matias; Moraes (2024) no Quadro 1 deste trabalho, quadro construído a partir de adaptações feitas por eles a partir de Gomes (2002) e Souza (2004). Tais recursos serão mais bem explicitados na fase de análise e discussão dos resultados, conforme as situações educativas específicas vivenciadas.

A partir de todas as colocações feitas até o momento sobre Flexibilização Educacional na Educação Física, incluindo conceitos de Ciclo de Mediação, Experiência de Aprendizagem Mediada, Recursos Auxiliares de Mediação, entendemos que cabe ao(à) professor(a), na sua prática educativa, desenvolver competências diversas para interagir de forma dialógica e colaborativa com os(as) seus(suas) alunos(as), de maneira a construírem juntos experiências significativas de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos conscientes, ativos, comprometidos, críticos, autônomos e capazes de apropriar-se da cultura, conhecendo e construindo novos significados, transformando a sua realidade e a sociedade.

Dessa forma, ao(à) professor(a) que de fato quer assumir seu papel de ensinar com compromisso, profissionalismo e dedicação, buscando refletir e transformar constantemente a sua práxis pedagógica para melhorar a qualidade da educação e contribuir com o desenvolvimento integral e crítico dos sujeitos, cabe:

atuar de maneira dialética ao longo do processo de aprendizagem, o que implica em: (a) aproximar-se do(a) educando(a) para conhecer suas características individuais e para criar um vínculo afetivo; (b) planejar e propor atividades lúdicas que apresentem para o(a) educando(a) demandas que correspondam às suas necessidades e interesses; (c) interagir com o(a) educando(a) de modo a mobilizar e manter a sua participação ativa na atividade; (de) recorrer a estratégias de mediação que possibilitem adequar a atividade ou modificar as condições de maneira a potencializar a aprendizagem do(a) educando(a); (e) avaliar e refletir sobre o processo de aprendizagem como um todo, a fim de identificar como pode ser aperfeiçoado (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 30).

Precisamos ressaltar, no entanto, que no caso deste estudo, os conceitos de EAM, Ciclo de Mediação e Recursos Auxiliares de Mediação foram utilizados para propor e analisar as situações educativas de orientação à família no contexto da Educação Precoce, portanto, situações que envolveram as professoras de Educação Física (professora-parceira e pesquisadora) no papel de educadoras, e as mães das crianças da EP, no lugar do(a) educando(a). Não descartamos a possibilidade de que “papéis” talvez se sobreponham nesse processo, pois se o intuito foi promover e refletir sobre EAMs e Ciclos de Mediação para que as mães aprendessem a brincar

com as crianças, essas mães também poderão em alguns momentos assumir o papel de educadoras e mediadoras, na relação com seus filhos como educandos.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1. Percurso Investigativo

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa do tipo Pesquisa Pedagógica, por ter um delineamento no qual a pesquisadora atua investigando sua própria prática educativa, estabelecendo uma relação próxima com a realidade da escola, cujo intuito é contribuir para reflexão e ampliação de saberes docentes, que, compartilhados com outros docentes, de alguma forma possam colaborar com melhorias na qualidade da educação escolar. A pesquisa teve um olhar direcionado à análise do processo de mediação para o ensino-aprendizagem em um cenário educacional e situações específicas; o foco maior da pesquisa está no processo da mediação, e não exatamente nos resultados obtidos (Lankshear; Knobel, 2008).

A partir de nosso referencial legal e teórico, que aponta a criança como um sujeito histórico de direitos, bem como a educação e o brincar, entre outros, como direitos de todas as crianças, e ainda o Estado, a Sociedade, a Escola e a Família como responsáveis e parceiros na busca por garanti-los, sem negligências ou discriminações, no presente estudo, tivemos a intenção de refletir criticamente sobre o processo de mediação docente na orientação às famílias das crianças que são atendidas na EP da SEEDF, como uma forma de parceria entre escola e família, por ser uma ação didático-pedagógica prevista como função dos(as) professores(as) da EP, incluindo os(as) de Educação Física, e por entender essa ação como fundamental para promover experiências de aprendizagens significativas e o desenvolvimento das crianças, e dar-lhes acesso à educação de qualidade e ao brincar dentro e fora da escola.

Sendo assim, convidamos uma das professoras de Educação Física que atua nesse serviço, para que fosse nossa parceira na pesquisa. A professora de EdF deveria atuar na EP há pelo menos 6 meses, ter um perfil que compreenda a família como participante ativa no processo educacional, e ter disposição para trabalhar com a família das crianças que atende, além de disponibilidade e interesse para participar da pesquisa.

Em seguida, em conjunto com a professora-parceira, selecionamos duas famílias para que participassem da pesquisa. A seleção dependeu da leitura e posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte destas.

O convite para a participação na pesquisa foi apresentado às famílias que tinham assiduidade e pontualidade nas atividades da EP, e que sem resistência permaneciam na escola durante o atendimento da criança.

A pesquisa envolveu também a elaboração e a execução de uma Unidade Didática de Orientação à Família ou, como preferimos chamar, um Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família (PIPOF). Durante o processo de Intervenção Pedagógica, a pesquisadora fez registros iconográficos, utilizando o celular para fotografias e vídeos com as devidas autorizações dos participantes, e realizou registros escritos em Diário de Campo ao final de cada intervenção direta com as famílias das crianças.

O Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família foi estruturado de maneira conjunta pela pesquisadora em articulação com a professora-parceira, e sua organização e aplicação envolveram três grandes momentos: (1) sondagem inicial, avaliação diagnóstica e aproximação do cenário educacional, (2) elaboração da proposta e preparação de materiais e estratégias de orientação e (3) implementação das ações propostas no PIPOF.

Como dito antes, foram realizados registros em Diário de Campo sobre a prática educativa realizada, com destaque para as mediações docentes; o Diário de Campo foi posteriormente analisado, sendo um importante instrumento de registros de informações relevantes nesta pesquisa. Destacamos que o Diário de Campo foi de responsabilidade da pesquisadora, que atuou na execução do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família não apenas como observadora, e sim acompanhando de perto as atividades de maneira a poder intervir sempre que tenha sido requisitada, ou, que tenha julgado conveniente sua participação para ampliar a qualidade do atendimento. Tal aspecto foi também acordado entre a pesquisadora e a professora-parceira, a partir do diálogo entre as professoras e o esclarecimento para a professora-parceira sobre o tipo de pesquisa realizada e sua importância; a opção por adotar o papel de pesquisadora-participante perpassa por nossa escolha metodológica de utilizar a Pesquisa Pedagógica, em que a pesquisadora estava em seu cenário de atuação, estudando-o e fazendo parte deste ativamente, visando trazer reflexões sobre sua prática e seu contexto de atuação. Importante destacar ainda que a pesquisadora é professora de Educação Física na EP estudada, e no momento, exerce função de coordenadora pedagógica neste atendimento, por escolha dos colegas da equipe da EP de São Sebastião.

Explicando um pouco mais sobre a perspectiva dos estudos na linha de pesquisa sobre Flexibilização Educacional, de acordo com o delineamento metodológico proposto por Rezende, Matias e Moraes (2024), delineamento adotado nesse estudo, a pesquisa costuma estruturar-se em duas grandes partes:

...a primeira parte diz respeito ao(à) professor(a) e ao contexto socioeducativo, logo, reúne aspectos que antecedem a atividade educativa e definem o seu pano de fundo, são eles: (1) a análise do processo de formação docente – Relato Autobiográfico e; (2) o diagnóstico da realidade em que estão inseridos – Cenário Educacional. A segunda parte, que é o objetivo principal do estudo, refere-se à análise da mediação docente para a construção de experiências de aprendizagem lúdicas e significativas para os(as) educandos(as) (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 95).

Nessa pesquisa, como a intervenção foi realizada de maneira conjunta pela pesquisadora em articulação com a professora-parceira, construímos como “primeira parte” o relato autobiográfico da pesquisadora e a descrição do perfil da professora-parceira, a partir do relato autobiográfico feito por esta à pesquisadora. A “segunda parte” referente ao Cenário Educacional, relacionada com o diagnóstico da realidade social e escolar, foi realizada pela pesquisadora, por meio da avaliação das características da comunidade e da escola.

A elaboração do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família envolveu desde uma avaliação do perfil das crianças, a partir das informações disponíveis nas suas fichas de avaliação e da observação das crianças em alguns atendimentos de Educação Física, passando por uma avaliação de sondagem com a família, que subsidiou a definição das atividades que poderiam ser realizadas no ambiente escolar e no domiciliar (consta, em anexo, um roteiro usado para avaliação de sondagem com a família), até a produção de materiais instrucionais e a definição de estratégias adequadas para o seu uso, além, claro, de conversas com a professora-parceira sobre os atendimentos e os planejamentos que ela já havia realizado ou traçado anteriormente ao convite para participar da pesquisa.

A pesquisadora teve um momento com cada uma das mães que acompanham as crianças na escola (representando a família, no caso das crianças específicas desta pesquisa), fazendo uma pequena entrevista para sondagem mais atualizada do contexto familiar, das características das mães e do núcleo familiar da criança, das características da criança fora da escola, da residência ou dos locais que costumam

frequentar, bem como das percepções das mães sobre a EP, sobre o brincar e aspectos relacionados.

O primeiro momento, de sondagem, teve duração de 3 semanas; em seguida foi realizado o planejamento da proposta para as intervenções pedagógicas (Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família - PIPOF) e a elaboração de uma Trilha de Aprendizagem⁷ para as famílias, processo que levou 1 (uma) semana; já a implementação das ações propostas no PIPOF teve a duração de um mês, o que englobou 8 (oito) dias de atendimento intercalados, na Educação Precoce, com: (a) duas participações diretas das mães durante os atendimentos de Educação Física com as crianças, (b) envio de material didático-instrucional de orientação utilizando aplicativo de comunicação via celular/internet, (c) roda de conversa sobre os materiais instrucionais compartilhados com as famílias, (d) momento de oficina prática com as mães envolvendo a construção de brinquedos com materiais recicláveis e reaproveitados, (e) orientações e partilhas por meio de aplicativo de conversas no celular e (f) entrega para as mães, de brinquedos feitos com recicláveis, e conversa sobre os brinquedos preparados para a família e para a criança.

Como resultados apresentamos um relato geral sobre a execução do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, com destaque para os aspectos mais relevantes, ou seja: (a) características gerais dos ciclos de mediação da interação da professora-parceira com a família; (b) indicação dos recursos auxiliares de mediação que se mostraram mais efetivos para a comunicação da professora-parceira com a família.

Ainda, para um estudo pormenorizado da mediação docente, a pesquisadora selecionou uma situação educativa de intervenção com cada uma das famílias, para uma análise específica (como são duas famílias, teremos a análise de pelo menos duas situações educativas). As situações educativas selecionadas são descritas e analisadas pontualmente pela pesquisadora, a partir de conceitos teóricos chaves da Flexibilização Educacional: (a) o ciclo de mediação e (b) o uso dos recursos auxiliares da mediação de forma a identificar as ações ou intervenções que, a partir da

⁷ A Trilha de Aprendizagem foi uma estratégia metodológica apresentada durante os estudos da disciplina 5 (Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), Turma 03 do ProEF. Apresentada como uma metodologia ativa, cujo foco desloca-se para o aprendiz, permitindo que a partir do que lhe é apresentado, trilhe o caminho do aprendizado conforme seus interesses e necessidades, conectando teoria e prática.

percepção e avaliação da pesquisadora, foram ou poderiam ser utilizadas para aumentar a eficiência da mediação docente com a família em outras oportunidades.

Como forma de avaliar o processo de intervenção, e de complementação do estudo, refletindo sobre as experiências vivenciadas, visando perceber pontos positivos e avanços, bem como limites e desafios no processo de orientação à família, foram também utilizados, ao final da pesquisa, instrumentos de avaliação com objetivo de auxiliar na identificação do pensamento das mães e da professora-parceira, a saber:

- Aplicação, com as famílias (cuidadoras principais que acompanham a criança na escola), de uma entrevista semiestruturada, realizada após a conclusão da Implementação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família a fim de obter informações sobre: (a) sua disposição para realizar as atividades em casa; (b) o nível de compreensão da linguagem utilizada pelas professoras; (c) a avaliação da qualidade do material instrucional fornecido; (d) a importância da participação nos atendimentos acompanhando as professoras e a criança; (e) a capacidade de implementar as orientações no ambiente familiar; (f) se possuem ajuda de outras pessoas; (g) quais são as maiores dificuldades/facilidades para brincar com seu(sua) filho(a); (h) se tiveram que fazer modificações nas atividades propostas; (i) avaliação da adequação do tempo utilizado nas orientações; (j) se desejariam comunicar com as professoras de outras maneiras; (k) se foi viável entrar em contato para retirar dúvidas; (l) se as atividades propostas foram cansativas; (m) se acreditam que as atividades auxiliam no desenvolvimento do seu(sua) filho(a); (n) como foi a relação com as professoras, e (o) se gostaria de acrescentar outros aspectos que consideraram relevantes (consta, em anexo, um roteiro com as questões utilizadas).

- Aplicação, com a professora-parceira, de um formulário, pautado na técnica de Incidentes Críticos, para o levantamento de dados sobre: (a) como foi a experiência de realizar a orientação à família; (b) como avalia o envolvimento da família; (c) quais foram os três principais desafios na orientação à família; (d) quais foram os três aprendizados mais relevantes com a execução do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família; (e) se, em sua percepção, essa proposta contribui para o desenvolvimento da criança, e (f) se deseja acrescentar alguma informação (consta, em anexo, um formulário com questões norteadoras utilizadas).

3.2. Universo da Pesquisa: Aproximação com a Realidade

3.2.1. A Educação Precoce da SEEDF

A Educação Precoce (EP) atualmente é um Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), iniciado em 1987 como um Programa da Educação Especial, que começou apenas em 4 locais e com cerca de 50 crianças⁸ (Miranda, A., 2016); esse atendimento engloba “um conjunto de ações educacionais voltadas a proporcionar à criança experiências significativas, desde seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo de seu potencial” (Bralic; Habubslar; Lira, 1979 *apud* Distrito Federal, 2010, p. 103). Atualmente conta com vinte e três unidades em funcionamento, distribuídas pelo Distrito Federal, em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs), evidenciando o avanço e a importância desse atendimento educacional especializado em todo o Distrito Federal.

Quadro 2. Locais de Funcionamento de Unidades de Educação Precoce na SEEDF

Local e Instituição	Endereço	Contatos
Brazlândia: Centro de Ensino Especial 01	EQ 2/4, AE, Setor Norte	Fone: (61) 3330-8682 (61) 3330-8683
Ceilândia: Centro de Ensino Especial 01	EQNP 10/14, Setor P. Sul	Fone: (61) 3410-9362 (61) 98239-8056
Ceilândia: Centro de Ensino Especial 02	QNO 12, AE G – P. Norte	Fone: (61) 3410-9363
Ceilândia: Escola Classe 68	QNR 2 Área Especial, Lt 2 Ceilândia Norte	Fone: (61) 3410-9449 (61) 99151-7965
Estrutural: Centro de Ensino Fundamental 02 da Estrutural	Qd. 02, AE, conjunto 1, SCIA 2.	Fone: (61) 3318-2274
Gama: Centro de Ensino Especial 01	EQ55/56AE Setor Central	Fone: (61) 3318-2359 (61) 3318-2357
Guará: Centro de Ensino Especial 01	QE 20, lote A, AE	Fone: (61) 3318-2291 (61) 98337-6488
Itapoã: Escola Classe 203 de Itapoã	Qd. 203, AE 1 e 2, Condomínio Del Lago II, no Itapoã	Fone: (61) 3464-7163
Núcleo Bandeirante: CAIC JK	SMPW Qd. 06, AE, nº02	Fone: (61) 3105 -7889

⁸ A Informação específica sobre a quantidade de locais de funcionamento e de crianças em sua inauguração (1987) foi extraída do vídeo institucional produzido em 2017, pelo Canal E (YouTube) em parceria com a então Diretoria de Educação Especial da SEEDF na data, contando a história do atendimento em comemoração a 30 anos – Endereço eletrônico para acesso ao vídeo institucional Educação Precoce: https://youtu.be/87JtVle09k?si=lLbj_rEGVLnxbTiD, acesso em 30 de setembro de 2024.

Plano Piloto: Centro de Educação Infantil 01 de Brasília	SGAN 610/ 611, Módulo C (entrada L3 norte)	Fone: (61) 98215-8933
Plano Piloto: Centro de Ensino Especial 02 de Brasília	SGAS 612, L2 Sul	Fone: (61) 3318-2555 (61) 3901-7608
Plano Piloto: Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais - CEEDV	SGAS 612, L2 Sul	Fone: (61) 99118-4903 (61) 3318-2630 (61) 3318-2631
Paranoá: Centro de Educação Infantil 01 do Paranoá	Q16, conjunto E, lote 01	Fone: (61) 3330-8609
Planaltina: Centro de Ensino Especial 01	Setor Educacional, lote 01	Fone: (61) 3105-7812 (61) 98249-6932
Recanto das Emas: Centro de Educação Infantil 304	Qd. 304, conjunto 14 A AE	Fone: (61) 3410-9469
Riacho Fundo II: Centro de Educação Infantil	QN 14, AE 1	Fone: (61) 3318-2387
Samambaia: Centro de Ensino Especial 01	QR 303 AE 04 It 01	Fone: (61) 3318-2449
Santa Maria: Centro de Ensino Especial 01	QR 208 Santa Maria Sul	Fone: (61) 3318-2165 (61) 99209-8914
São Sebastião: CAIC UNESCO	Qd. 05 cj A AE Centro	Fone: (61) 3101-8865 (61) 98284-4265
Sobradinho: Centro de Ensino Especial 01	Qd. 14 AE	Fone: (61) 3101-8808
Taguatinga: Centro de Educação Infantil 04	CNA 01/02 AE - Praça do DI	Fone: (61) 3318-2689 (61) 3318-2690
Taguatinga: Centro de Educação Infantil 07	QSD 32, AE 1/3, Tag. Sul	Fone: (61) 3318-2696 (61) 98188-2892
Taguatinga: Centro de Educação Infantil 10	QNJ 56 AE 16, Tag. Norte	Fone: (61) 3901-3521

Fonte: Informações extraídas do site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e atualizadas em contato com as coordenações locais das unidades de atendimento EP.

Existem alguns documentos que regulam e orientam a Educação no Brasil, e mais especificamente alguns no Distrito Federal, cujo conhecimento torna-se basilar para o trabalho do(a) professor(a) da Educação Precoce; como a EP encontra-se na interface entre Educação Especial como um AEE e a Educação Infantil, pela sua faixa etária, podemos citar algumas documentações como importantes em seu contexto, como o Currículo em Movimento da SEEDF para a Educação Infantil (2018), as Orientações Pedagógicas para a Educação Especial (Distrito Federa, 2010) e para a Educação Precoce (Distrito Federal, 2006), a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2017) e as Estratégias de Matrículas da SEEDF, revisadas anualmente.

O Currículo em Movimento para a Educação Infantil, em sua 2ª edição (2018), destaca a Educação Precoce na SEEDF como um serviço de AEE (Atendimento Educacional Especializado) oferecido a bebês e crianças bem pequenas (de zero a três anos e onze meses de idade). No Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019), documento um pouco mais recente, em seu artigo 56, inciso II, a Educação Precoce é também integrante da Educação Especial, como um

atendimento especializado que se destina “à promoção do desenvolvimento biopsicossocial da criança com deficiência, de risco ou com atraso em seu desenvolvimento, na faixa etária de até 4 (quatro) anos incompletos de idade” (Distrito Federal, 2019, p. 40).

Já a Orientação Pedagógica (OP) para o Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos – Precoce (Distrito Federal, 2006), logo em seu início, também apresenta a Educação Precoce como um AEE, justificando este atendimento:

na necessidade de oferecer a este alunado, na mais tenra idade, recursos estimuladores destinados a promoção das potencialidades, aquisição de habilidades e competências, contribuindo no seu processo evolutivo e apoio ao processo de inclusão escolar em interface com a área da saúde e da assistência social buscando assim sua melhoria de qualidade de vida e sucesso escolar (Distrito Federal, 2006, p. 9).

No documento Estratégia de Matrículas da SEEDF 2025, a EP, mesmo sendo descrita como um atendimento educacional, ainda é apresentada com a nomenclatura “Programa de Educação Precoce”, sendo esse um:

atendimento educacional de caráter preventivo e que consiste num conjunto de ações educacionais promotoras de experiências significativas, a partir do nascimento, buscando o máximo desenvolvimento de suas potencialidades, e que será ofertado, preferencialmente, nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e nos Jardins de Infância (JIs), nos Centros de Ensino Especial (CEEs), nos Centros de Atendimento Integral à Criança (Caics), ou, ainda, em unidades escolares que ofertam Educação Infantil (Distrito Federal, 2025b, p. 77).

Na Estratégia de Matrículas 2025 fica claro ainda que a Educação Precoce compõe a Educação Especial, sendo a Educação Especial uma modalidade de ensino que acontece em todas as etapas da Educação Básica Brasileira, e para a idade de creche, o AEE/Educação Especial da SEEDF é a Educação Precoce. Crianças com deficiências, Transtorno do Espectro Autista, comportamentos de Altas Habilidades estão dentro do público atendido pela Educação Especial; além desses casos, também se encontram na Educação Especial os bebês e crianças consideradas de risco da Educação Precoce e do Programa de Educação Linguística Precoce (Distrito Federal, 2025b).

Dessa forma, entendemos que a confusão ainda hoje encontrada nos próprios documentos da SEEDF acerca da nomenclatura utilizada para se referir à EP, não

contribui para trazer clareza no entendimento de que, com os anos, o que antes era um programa, com seu crescimento em extensão e relevância, passou a fazer parte do rol dos AEEs, constituindo-se como Atendimento Educacional Especializado Educação Precoce e não mais um programa dentro da SEEDF. Sendo assim, ainda hoje tanto nos documentos oficiais, em materiais de divulgação, bem como na oratória de muitos(as) professores(as), gestores(as) e comunidade escolar a EP continua ora sendo denominada ainda como Programa de Educação Precoce (PEP), ora como um serviço de AEE.

Deixamos claro que, atualmente na SEEDF e em nosso estudo, a Educação Precoce encontra-se no rol dos AEEs, e tem o objetivo de, por meio do brincar e da intencionalidade pedagógica, auxiliar o desenvolvimento global de bebês e crianças bem pequenas, na faixa etária de 0 a 3 anos, 11 meses, bem como favorecer a inclusão destes dentro e fora da escola (Distrito Federal, 2010; Miranda, A., 2016; Distrito Federal, 2025d).

A Educação Precoce possui caráter preventivo, cuja abordagem tem como fundamento o respeito à diversidade, uma vez que adota estratégias pedagógicas dinâmicas e diferenciadas que respondem às necessidades específicas de cada criança (Distrito Federal, 2010; Distrito Federal, 2025b).

E quem são esses bebês e crianças bem pequenas que podem participar deste AEE? São crianças encaminhadas à Educação Precoce da SEEDF por profissionais da área médica, por motivo de atrasos no desenvolvimento, ou riscos de apresentar atrasos, prematuridade, diagnósticos ou investigações diagnósticas, exposição a fatores de risco e/ou vulnerabilidade ou com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação. Trata-se de um atendimento de relevante importância com caráter preventivo, com foco na inclusão, no respeito à individualidade e à diversidade humana (Distrito Federal, 2006).

No processo de intervenção na Educação Precoce é imprescindível que a criança seja respeitada em suas características, em seu ritmo próprio, seu contexto familiar e comunitário, que as experiências propostas sejam elaboradas a partir da singularidade e interesses da criança, o que nos conduz à necessidade de pensar e organizar o trabalho pedagógico considerando a diversidade humana e a flexibilidade nas ações pedagógicas. As próprias características de organização deste AEE na Secretaria de Educação do DF propiciam esse olhar individualizado e acolhedor para as diversidades. O brincar e a ludicidade devem perpassar todas as ações

pedagógicas, e a criança deve ser enxergada como um todo, de forma integral, ou seja, todas as intervenções têm como objetivo desenvolver as potencialidades da criança em todas as áreas do desenvolvimento humano, seja cognitivo, social, motor, cultural, afetivo, emocional, visando autonomia, autoconhecimento e autogestão e a inclusão (Distrito Federal, 2006).

Um trabalho de intervenção educacional precoce, por ser direcionado a bebês e crianças bem pequenas, deve ser pautado no lúdico, no brincar, na relação com o meio e com o outro, na oferta de amplas possibilidades de vivências, respeitando e diversificando as intervenções educacionais em parceria com a família (Distrito Federal, 2021). É brincando, interagindo, observando que a criança aprende:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

Conforme explicitado em documentações referentes ao atendimento, em termos de aporte teórico, temos a Educação Precoce entendendo a criança como um ser inserido em um contexto sócio-histórico, imersa em relações afetivo-sociais, em que na aprendizagem e no desenvolvimento há uma relação importante entre aspectos biológicos e aspectos ambientais (Distrito Federal, 2006):

Considerando o desenvolvimento global das crianças e as atuais políticas públicas de inclusão educacional, esse programa define como objetivo primordial a promoção das potencialidades dos seus estudantes quanto aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e socioculturais, contribuindo, assim, para sua inclusão educacional e social. Portanto, tem como finalidade oferecer aos estudantes condições para que compreendam o mundo por meio de experiências advindas das múltiplas interações e das relações estabelecidas pela exploração do meio, do uso do brinquedo e da ludicidade, da relação com o próprio corpo e, ainda, da ação espontânea sobre os diversos estímulos (Distrito Federal, 2010, p. 104).

Como objetivo geral a Educação Precoce visa:

promover o desenvolvimento das potencialidades da criança de 0 a 3 anos no que se refere aos seus aspectos físicos, cognitivos, psico-afetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas, assim como orientação, apoio e suporte à família e ao processo verdadeiramente inclusivo fundada na dimensão humana (Distrito Federal, 2006, p. 11).

Como objetivos específicos, a EP tem, por exemplo, o desenvolvimento de autoimagem, autoestima, autoconfiança, independência e autonomia, percepção de si e do outro, conhecimento progressivo do próprio corpo e de suas potencialidades, aprendendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde; o estabelecimento de vínculos afetivos, interação social e comunicação com adultos e outras crianças; o pleno exercício e experimentação do direito de brincar em sua amplitude, o aprendizado e a vivência prática do respeito às diferenças e desenvolvimento de ações de cooperação com o outro; objetivos ainda de aprender a observar e explorar os ambientes com curiosidade e cuidado para sua conservação; a possibilidade da expressão de emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e desacordos. O aprendizado de diferentes formas de expressão e linguagem, tais como linguagem corporal, musical, oral, escrita, artística de forma a avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo e ampliando suas capacidades de expressão (Distrito Federal, 1994; Distrito Federal, 2006; Distrito Federal, 2018).

Sobre o cotidiano na EP, de forma geral, as crianças são atendidas duas vezes na semana, em dias e horários específicos e pré-definidos, com duração de 50 minutos para a Educação Física, e 50 minutos para as intervenções de Atividades⁹ (Pedagogia); conforme a faixa etária e avaliação feita da criança, pode-se ter atendimentos individuais, em uma dupla ou em um trio de crianças, a cada horário, com cada professor(a); em alguns casos podem acontecer ajustes na frequência e duração dos atendimentos, no sentido de acolher as singularidades conforme idade e necessidades da criança; findados os atendimentos do dia para a criança, ela retorna para a casa com os seus responsáveis, ressaltando que estes devem permanecer na escola durante o tempo de atendimento da criança, em espaço destinado aos pais ou participando das atividades nos espaços de atendimento, quando necessário e possível. A criança permanece na Educação Precoce até que atinja a faixa etária prevista para ser encaminhada ao Primeiro Período da Educação Infantil, após realização de estudo de caso específico, prevendo as organizações necessárias para o ano seguinte, visando a inclusão desta criança (Distrito Federal, 2006; Miranda, A., 2016; Distrito Federal, 2025b).

Reforçando o que é previsto tanto na Orientação Pedagógica da Educação Precoce (Distrito Federal, 2006), como no Caderno de Orientação Pedagógica para a

⁹ No contexto da SEEDF o(a) professor(a) com formação em Pedagogia que atua em regência de classe é denominado professor(a) de Atividades.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Distrito Federal, 2025d) e na Estratégia de Matrículas da SEEDF (Distrito Federal, 2025b), atuam na EP professores(as) de Educação Física e professores(as) com formação em Pedagogia, em parceria. Além da ação direta com as crianças, é parte fundamental da ação docente neste atendimento, a orientação aos pais, na realização de um trabalho em conjunto com os responsáveis observando e respeitando sempre a história dessa criança e de sua família e o contexto em que estão inseridos, o que ratificamos, por exemplo, pela citação a seguir, presente na OP para a Educação Especial (2010):

Entretanto, para que esse desenvolvimento ocorra, é fundamental a mediação do professor e da família junto à criança. Essa atuação incidirá sobre aspectos relacionados à comunicação, à interação e à participação em diversas atividades, de modo a apoiar e a colaborar para o desenvolvimento da autonomia, da independência e da iniciativa de autogestão dessa criança. Essas ações viabilizarão condições para que elas próprias constituam-se em agentes de mudança para a formação dos conceitos e na construção de sua autoestima. Para tanto, deve-se considerar a relevância do respeito ao contexto familiar e social no qual a criança encontra-se inserida (Distrito Federal, 2010, p. 104-105).

Destaque é dado ao papel e participação da família na Educação Especial e na EP. Em diferentes documentos, tais como OP da Educação Precoce (2006), OP da Educação Especial (2010), Estratégia de Matrículas da SEEDF (2025), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a família aparece como elemento fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o que corrobora com a práxis pedagógica no chão da escola, na qual percebemos e acreditamos que a parceria do(a) professor(a) e da família contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criança (Distrito Federal, 2021). Tão relevante é o papel da família, que há a previsão de atendimento aos pais dentro da EP, como um dos eixos do trabalho desenvolvido:

Ainda, no que tange à mediação da família e à importância de sua participação efetiva no atendimento e no envolvimento nos trabalhos desenvolvidos pelo Programa, há previsão de atendimento aos pais. Esse atendimento visa à orientação sistemática às famílias, ressaltando a valorização do seu papel para a eficácia da continuidade das atividades educativas a serem realizadas em ambiente familiar. Apresenta, também, a finalidade de oferecer suporte aos pais em prol do sucesso do processo de inclusão dos estudantes no sistema educacional, na comunidade e no próprio contexto familiar (Distrito Federal, 2010, p. 105).

Como o processo educacional não é paralisado, se modifica a partir do contexto e das demandas e mudanças ao longo do tempo (Turra, 2007), em se tratando da previsão para o atendimento aos pais já tivemos alguns formatos e hoje, encontramos na Educação Precoce do DF outras diferentes formas, com certeza em função de diversas realidades de cada unidade escolar (Distrito Federal, 2006). Existe um tipo de turma conhecido, na linguagem da escola, como turma de bebês e de pais, em que temos a previsão de horários específicos das professoras ou professores desta turma, para atender às mães e pais de toda a unidade, o que não exclui o fato de que todos os(as) professores(as) da equipe devem orientar e fazer parceria com os pais, seja presencialmente (já que os pais permanecem na escola durante o tempo de atendimento) ou em momentos de reuniões individuais com as mães ou outro responsável, entregando materiais de orientação ou mesmo fazendo uso complementar de ferramentas tecnológicas síncronas ou assíncronas (Distrito Federal, 2025b).

Atualmente, o documento Estratégia de Matrículas (2025b), prevê uma turma destinada a “crianças até 6 meses de idade (considerando a idade corrigida¹⁰ e a avaliação pedagógica com a indicação do desenvolvimento da criança para esse atendimento)” (Distrito Federal, 2025b, p. 94), e que especifica ainda que 6 horas/aula residuais de cada professor(a) desta turma (tanto Pedagogia, como Educação Física) deverão ser utilizadas, obrigatoriamente, para atendimento aos pais ou responsáveis da Educação Precoce (como um todo), devendo ocorrer de forma presencial, podendo, eventualmente, ocorrer de forma híbrida, utilizando-se de ferramentas síncronas, mediante o planejamento das ações e demanda.

Nos parece um ganho importante existir, em documentação oficial da SEEDF, uma previsão específica de horas da regência do(a) professor(a) para fazer escuta e orientação às famílias, individualmente ou em pequenos grupos, além de atender às crianças nos espaços educacionais, mostrando a valorização das famílias no processo educacional.

Como mencionado anteriormente, um dos profissionais que atuam na EP da SEEDF é o(a) professor(a) de Educação Física, parte fundamental e indispensável para o funcionamento e propósitos do atendimento; compete a ele(ela), entre outras funções:

¹⁰ A idade cronológica é o tempo de vida do bebê após o dia em que nasceu. A idade corrigida é a idade que o bebê teria se tivesse nascido de 40 semanas.

Guiar-se pelo objetivo principal do programa que é o de orientar a família e não apenas a criança em desenvolvimento; participar efetivamente das coordenações, reuniões e estudos de caso da Precoce; participar diretamente nos estudos sobre Educação Precoce e nos estudos específicos à área de Ed. Física, além dos cursos de atualização sobre o tema. Avaliar as oportunidades educacionais oferecidas à criança, bem como as práticas e experiências enriquecedoras, no tocante ao desenvolvimento neuropsicomotor. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da criança durante o atendimento escolar, registrando com frequência sua evolução no registro de observação e mantendo-a atualizada na pasta da criança; elaborar semestralmente o relatório descritivo e individual de acompanhamento semestral do aluno, de acordo com a avaliação funcional de desenvolvimento infantil, ou quando se fizer necessário (transferências, solicitações judiciais, etc.); sugerir métodos e técnicas para se trabalhar o conteúdo programático referente ao currículo da educação infantil voltado à área de educação física; elaborar e executar o planejamento individual da criança; orientar e incentivar a família a utilizar recursos recreativos ou educacionais existentes na comunidade, que favoreçam o desenvolvimento físico-motor dos alunos; - Incentivar e envolver a família no processo educacional de modo efetivo (Distrito Federal, 2006, p. 34).

Sobre os conteúdos curriculares básicos de conhecimento do(a) professor(a) de Educação Física para atuação na Educação Precoce, temos como fundamentais: o estudo e atualização frequente sobre o desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos de idade, o conhecimento das Diretrizes Curriculares e orientações do Ministério da Educação (MEC), o conhecimento de teóricos da educação e do desenvolvimento infantil e humano, a apropriação e o estudo do currículo básico da SEEDF para a faixa etária, bem como da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e atualização sobre temas nas áreas da Educação, Saúde, Psicologia relacionados ao desenvolvimento infantil neuro típico e neuro divergente (Distrito Federal, 2006).

A realização desse estudo está pautada na compreensão de que atuar na educação, e em específico na Educação Precoce, requer do(a) professor(a) a busca constante por atualização e ampliação de conhecimentos; aquele que se acomoda no que acha que já sabe, se distancia do perfil necessário para esse trabalho; a ação docente comprometida de fato com a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão da criança da EP, suscita estudo, curiosidade, flexibilidade, intencionalidade, afetividade, disponibilidade para parcerias, humanidade, humildade e disposição para tanto aprender quanto ensinar, escuta ativa e atenta de todos os envolvidos no processo educacional (Neto, 2011; Miranda *et al.*, 2023).

Ninguém sai pronto da formação inicial em um curso de nível superior, e nunca estará definitivamente pronto, pois a educação não pode ser estanque, assim como a sociedade e o próprio ser humano não o é; aqui apontamos como importante a busca

pela formação continuada, e não seria diferente para o(a) professor(a) da Educação Precoce. A diversidade e a complexidade deste AEE, as mudanças na sociedade ao longo dos tempos, os avanços tecnológicos, os desafios cotidianos no chão das escolas, a necessidade urgente de inclusão e respeito ao direito de todos à educação de qualidade, tudo isso, de fato nos leva à necessidade de mais conhecimento, de apropriação e produção de novos saberes, de mais trocas entre os pares, bem como de constante reflexão e transformação da nossa própria prática pedagógica, ações importantes para o aprimoramento do trabalho docente e da qualidade da educação para todos (Neto, 2011; Ávila; Souza, 2020; Miranda *et al.*, 2023).

3.2.2. O Cenário Educacional

Alguns podem perguntar: por que falar sobre o local da pesquisa, a escola, a cidade em que se insere, suas características bem como as características da comunidade escolar? As singularidades e similaridades do contexto podem influenciar de forma significativa as intervenções educativas planejadas, bem como a análise teórica e as reflexões que dela decorrem. A proposta pedagógica não está dissociada do contexto, pelo contrário, tanto é influenciada por ele como pode contribuir para a sua reprodução ou transformação; tanto é parte da história do lugar, como é influenciada pelo que ocorreu no seu passado (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

Se estudarmos crianças matriculadas na Educação Precoce em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, que possuem condições socioeconômicas também diferentes, provavelmente encontraremos variações na forma de atendimento, nas estratégias utilizadas com as crianças, com as famílias, nos recursos materiais, na presença dos pais na escola, nos interesses, nas experiências prévias, no acesso a saúde e atendimentos complementares. Sendo assim, conhecer a realidade na qual a escola está inserida é algo de grande relevância.

O presente estudo aconteceu na instituição de Ensino CAIC Unesco - Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente de São Sebastião, mais especificamente na Unidade da Educação Precoce que faz parte da escola e funciona em suas dependências físicas.

A escola teve sua inauguração em 02 de junho de 1994, e está localizada na área central da Região Administrativa de São Sebastião no DF. O nome Unesco associado ao CAIC foi uma homenagem da comunidade à Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco que, em todo o mundo tem defendido a causa da educação para todos como fundamento do desenvolvimento dos povos e da paz internacional (Distrito Federal, 2025a).

Figura 2. Entrada principal da escola CAIC UNESCO.



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola CAIC Unesco – ano 2025.

A instituição foi inaugurada para realizar atendimento de Educação em Tempo Integral. A proposta pedagógica, portanto, está marcada pela ampliação da oferta e dos espaços, bem como pelo desenvolvimento de ações educativas voltadas à inovação, à tecnologia, à sustentabilidade, ao projeto de vida e ao mundo do trabalho. Porém, com o crescimento da população da cidade, a procura por vagas se ampliou, a ponto de o atendimento integral não ser mais possível. O CAIC Unesco passou a funcionar nos três turnos; matutino, vespertino e noturno¹¹.

Atualmente, o CAIC UNESCO atende a 2.108 alunos, distribuídos em 87 turmas regulares e 12 turmas da Educação Precoce, totalizando assim 99 turmas, com atendimento em dois períodos; matutino e vespertino, em turmas de Educação Precoce, Educação Especial, Educação Infantil, turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, Educação e Movimento e CID paralímpico, além dos atendimentos das Salas de Recursos (Distrito Federal, 2025a). Excetuando-se as turmas da Educação Precoce, a escola tem 87 turmas, e destas 2 turmas são de Classe Especial de Deficiência Intelectual, 5 turmas de Classe Especial de TEA, 46 turmas de Inclusão (7 Classes Comuns Inclusivas e 39 Classes de Integração Inversa – DI, TEA, DA, DV, DF).¹²

¹¹ No ano de 2021 a Escola passou a não mais atender as turmas do turno noturno e a EJA – Educação de Jovens e Adultos foi encaminhada para outras instituições (Distrito Federal, 2024a).

¹² Informações complementadas a partir de dados coletados junto à Secretaria da Unidade Escolar.

Em sua estrutura física, a escola é composta por quatro Blocos: Bloco A Térreo, Bloco A Superior, Bloco B e Bloco C, além de Ginásio, Refeitório, Sala dos(as) Professores(as), Parque Infantil e Áreas Verdes. O espaço físico é bastante amplo, porém, uma parte do terreno foi destinada ao funcionamento da Escola Classe Dom Bosco, com isto a instituição perdeu o campo de futebol de areia e o teatro de arena.

Ainda sobre a estrutura da escola, temos paredes coloridas com desenhos de personagens infantis nos blocos B e C. Há um ginásio coberto na parte superior da escola e um pátio descoberto com desenhos de circuitos pintados no piso do Bloco C, localizado no piso inferior da escola.

Figura 3. Pátio do Bloco C – Educação Precoce e Educação Infantil.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 4. Parque Infantil.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Entre os Blocos A, B e C, temos escadas internas como principal forma de acesso; mesmo sendo uma escola com turmas inclusivas, não há elevador na instituição ou rampa de acesso internamente, isso desde a sua construção; os pais e alunos acessam à escola pelo portão principal na parte superior da instituição ou pelo portão da Educação Infantil/Educação Precoce com acesso direto ao Bloco C. A dificuldade com acessibilidade não é uma exclusividade da escola, mas uma realidade também de vários outros locais da cidade.

Para os(as) alunos(as), professores(as) e servidores (as) com mobilidade reduzida, a solução encontrada ao longo dos anos foi a construção de rampa que passa pelo estacionamento interno da escola e conecta o piso superior ao piso inferior; aqui nos deparamos com dificuldades em dias de chuva, pois a rampa não é coberta.

Figura 5. Escada interna interligando dois pavimentos da escola.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 6. Rampa externa que interliga piso inferior e piso superior.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Mesmo com um espaço amplo, por tratar-se de uma escola com um grande contingente de estudantes, o cenário atual é de turmas cheias. Conta com Serviço de Orientação Educacional e Atendimentos Educacionais Especializados do 1º período da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo eles a Sala de Recursos para Deficiência Visual (SR-DV), Sala de Recursos para Deficiência Auditiva (SR-DA), Sala de Recursos Generalista (SR-G) e a Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação (SR-AH/SD) nas áreas artística e acadêmica. Atualmente, em 2024, por falta de profissionais no quadro da escola a SR-DV e SR-DA, bem como SR-AH/SD área acadêmica não estão funcionando (Distrito Federal, 2025b).

Além disso, o CAIC Unesco conta com a Educação Precoce como um AEE que atende crianças de outras instituições, creches públicas ou particulares de São Sebastião e região, como também, crianças que ainda não frequentam instituições de ensino formal, mas que tenham necessidade expressa em encaminhamento médico e estejam na faixa etária de 0 a 3 anos, 11 meses.

Quanto à Região Administrativa de São Sebastião, na qual a escola está inserida, apresenta-se ainda de forma predominante como uma região de Baixa Renda, de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra Domiciliar do Distrito Federal - PDAD de 2021 realizada pela Codeplan¹³ - Companhia de Planejamento do Distrito Federal, com periodicidade bianual. Ainda de acordo com o PDAD/2021, foi possível observar que São Sebastião, ao longo dos anos, vem deixando de ser cidade dormitório e passou a empregar 45% da população nela residente (Santos, 2023).

Em seu artigo, Santos (2023), nos informa que a faixa etária predominante da população local gira em torno de 15 a 54 anos e para as crianças a faixa etária predominante é de 0 a 4 anos; traz ainda que São Sebastião é classificada como região de alto risco para vulnerabilidade social e que 92% da população utiliza o SUS, entretanto a cidade não possui um hospital, e o que se observa de forma recorrente é a dificuldade de acesso aos serviços de saúde pública, às Unidades Básicas de Saúde (UBS) e à Unidade de Pronto Atendimento (UPA):

Observou-se um superavit de pessoas por ESF (Estratégia Saúde na Família) de aproximadamente 1500 pessoas a mais para cada ESF tendo como referência o valor máximo para cada ESF. Na visita realizada em agosto de 2022 a UBS 1 que abriga 11 ESF e atende quase todos os bairros de São Sebastião, notou-se infraestrutura sucateada, sem instalações adequadas,

¹³ A Lei Distrital nº 7.154, de junho de 2022, colocou a Codeplan em processo de liquidação, transferindo-se acervo para o Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF Codeplan).

sem suprimentos que vai desde materiais de higiene nos banheiros até medicamentos básicos, das 11 ESF visitadas apenas 2 ESF tinham o profissional médico. Após atendimento as pessoas deveriam receber as medicações, mas não havia insumos básicos, como soro de reidratação oral e medição para diarreia, tão pouco profissionais para aplicação de medicação, assim como também não havia resolutividade nas demandas visto que exames como radiografia panorâmica era encaminhada para uma clínica particular e somente as gestantes tinham direito a exames laboratoriais pois não havia vaga para todos (Santos, 2023, n.p.).

Santos, 2023, cita ainda em seu artigo, a partir de dados da PDAD - Codeplan 2021, que, no que se refere à educação, pessoas com 25 anos ou mais, apenas 13,4% têm ensino superior completo, 39,6% ensino médio completo e 11,4% possuem ensino fundamental incompleto ou nenhuma escolaridade; em relação à infraestrutura local, 73% têm acesso a água tratada em seus domicílios, 18,6% água vindo de poço ou cisterna. O sistema de esgoto encanado e tratado pela Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal – CAESB representa apenas 69% da região, no que tange ao fornecimento de energia elétrica 23,6% da população local usa gambiarra. E sobre o descarte de lixo apenas 58,7% da população tem acesso a coleta de lixo seletiva (Santos, 2023).

Fatores como renda baixa, dinâmica de trabalho, condições de moradia, transporte, saneamento básico, energia elétrica, acesso à saúde de qualidade, escolaridade na comunidade de São Sebastião podem exercer influência importante nas crianças e famílias da Educação Precoce; a situação de vulnerabilidade social que várias famílias enfrentam torna-se um desafio a mais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e para engajamento e aprendizagem das famílias no processo educacional (Turra, 2007).

3.2.3. A Unidade Escolar de Educação Precoce que recebe a Pesquisa

Atualmente a Educação Precoce que recebe essa pesquisa é constituída por 12 turmas, 6 no turno matutino e 6 no turno vespertino; duas dessas turmas, uma pela manhã e outra pela tarde, são turmas para atendimento prioritário de bebês de 0 a 6 meses ou de crianças com avaliação pedagógica indicando que o desenvolvimento se encontra dentro do perfil pensado para essa turma, ou seja, com desenvolvimento dentro do esperado para até 6 meses de idade; os(as) professores(as) nestas turmas (tanto pedagogos(as) como professores(as) de Educação Física) possuem alguns

horários destinados ao atendimento e suporte aos pais de toda a unidade da EP, também como apoio à coordenação pedagógica¹⁴.

A quantidade de crianças matriculadas se aproxima de 200 crianças¹⁵, sendo um número variável, pois a todo momento, havendo vaga disponível e capacidade para o atendimento, a criança pode ser encaminhada, avaliada e matriculada; a disponibilidade de vagas acontece conforme a característica das crianças daquele ano letivo, pois número maior ou menor de crianças por turma tem relação com o tipo de agrupamento para os atendimentos, podendo acontecer individualmente, em dupla ou em trio de crianças, a partir da avaliação pedagógica de cada uma delas, o que é organizado pela coordenação pedagógica local da EP na escola em conjunto com a equipe de professores(as), equipe gestora e secretaria da escola, em concordância com o previsto em Orientação Pedagógica específica e Estratégia de Matrículas dos últimos anos, incluindo a atualizada de 2025 (Distrito Federal, 2006; Distrito Federal, 2025a; Distrito Federal, 2025b)

A unidade iniciou os trabalhos no ano de 1994, com apenas uma turma, com 6 crianças e finalizou o ano com 18 crianças. Nos anos de 2005 e 2006 o atendimento da EP aconteceu em outra unidade escolar de São Sebastião, em razão de demandas por espaço na escola CAIC Unesco para alocar mais crianças do ensino regular; entretanto o acesso ao novo endereço para os pais e crianças era complicado, bem como o espaço físico insuficiente e inadequado. Em 2007, com mobilização dos(as) professores(as) e das famílias, o atendimento voltou para o CAIC, onde permanece atualmente (Miranda, A., 2016).

Do quantitativo de uma turma em 1994 até as atuais 12 turmas, é notável o crescimento da demanda pelo atendimento da EP em São Sebastião, a necessidade de ampliação de espaços físicos, recursos materiais e humanos. Houve importante aumento na demanda por vagas na Educação Precoce no CAIC; podemos citar ainda, que esse crescimento em demanda aconteceu também no DF como um todo (Rohrer, 2022; Distrito Federal, 2023); acreditamos que em parte esse aumento pode ter relação com o crescimento demográfico da região; além de São Sebastião, com a expansão das regiões ao seu redor, tais como Jardins Mangueiral, Condomínios do Jardim Botânico e Cidade Ocidental (estado de Goiás), por exemplo, a unidade passou a atender crianças também dessas regiões, não conseguindo mais abarcar

¹⁴ Informações adquiridas junto à Secretaria da escola.

¹⁵ Dados fornecidos pela secretaria da escola, em março de 2025.

todas as que precisam do atendimento no momento, passando a comporem lista de espera¹⁶.

Atualmente, a equipe é constituída por 26 professores(as); 12 professores(as) pedagogos(as); 12 professores(as) de Educação Física; 1 (uma) coordenadora pedagógica e 1 (uma) professora com restrição de atividades de sala de aula, por motivos de saúde, que atua como apoio pedagógico. Quanto à estrutura física, a equipe pode fazer uso de todo espaço comum da escola, como pátios, parquinho, áreas verdes, refeitório, biblioteca, ginásio, e, especificamente, a EP conta com 3 salas de referência no BLOCO C da escola (próximas à Educação Infantil) e uma sala de apoio pedagógico nas proximidades destas.

Figura 7. Local onde ficam as 3 salas de referência para atendimento da EP.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 8. Sala de Apoio Pedagógico para professores(as) no turno de atendimento.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

¹⁶ Essa informação se baseia nos dados de endereços de moradia das crianças da unidade de EP de São Sebastião, consultados junto à secretaria da escola.

No horário da coordenação pedagógica, destinado às reuniões, planejamentos individuais e coletivos, formações continuadas, entre outros, os(as) professores(as) da EP coordenam no mesmo espaço físico que os(as) demais docentes da escola: a sala dos(as) professores(as).

Figura 9. Sala de coordenação de professores(as) de toda a escola.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Há ainda um espaço na entrada do Bloco C (entrada da Educação Infantil e da Educação Precoce), na parte interna da instituição, destinado às mães, pais ou responsáveis das crianças da EP, onde aguardam os atendimentos, podem compartilhar momentos entre si, participar de rodas de conversa e oficinas, e receber orientação dos(das) professores(as); nesse espaço temos cadeiras, quadro de avisos, e próximo temos pias, um banheiro com sanitários e com um trocador de fraldas.

Figura 10. Espaço para pais ou responsáveis da EP.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As 3 salas de referência para os atendimentos na Educação Precoce são espaços atrativos e lúdicos; são salas ambientes. Há uma sala de atendimento prioritariamente utilizada pelos(as) professores(as) de Atividades-Pedagogos(as), uma sala predominantemente utilizada pelos(as) professores(as) de Educação Física e uma sala para atendimento prioritário a bebês ou crianças com desenvolvimento compatível com o desenvolvimento esperado para a faixa etária de bebês.

Apesar da organização de salas ambientes direcionadas para cada área do atendimento (Educação Física – Sala 01 e Pedagogia – Sala 03) ou faixa etária (Sala 02 - conhecida como Sala da turma de bebês e de pais), os espaços de atendimento podem ser utilizados por quaisquer dos(as) professores(as), desde que tenham intencionalidade pedagógica em suas ações com foco na necessidade e singularidade da criança. As três salas contam com espelhos amplos, tatames em EVA e brinquedos pedagógicos diversos, e são salas compartilhadas por toda a equipe da EP.

Na Sala 03, podemos destacar a presença de mesas e cadeiras pequenas, banheiro com dois vasos infantis e uma pia baixa na altura das crianças; a decoração com desenhos em EVA colados em mural, os armários com diversos brinquedos e materiais e o uso de materiais didáticos como livros de histórias infantis, massinha de modelar, gelecas, tintas coloridas, blocos de montar, giz de cera, jogos pedagógicos para a faixa etária (jogos da memória, encaixe, figura fundo), instrumentos musicais de brinquedo, atividades de colagem, pintura, modelagem, uso de materiais sensoriais, brinquedos sonoros e/ou luminosos, bolinha de sabão, animais de brinquedo, bonecas, bonecos, carrinhos, bolas, casinha, comidinhas de brinquedo, entre outros.

Figura 11. Sala 03 - Sala de referência mais utilizada pelos(as) professores(as) pedagogos(as).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Sala 02 tem o chão coberto em grande parte por tatames pretos com espessura de aproximadamente 4 centímetros, contém minicircuito psicomotor feitos em espuma, móveis, brinquedos sensoriais (texturas, sons, luzes, temperatura), instrumentos musicais de brinquedo, bolas de variados tamanhos, cores e texturas, brinquedos com ventosas para colocar nos espelhos, brinquedos de encaixe, outros de animais, lanterna, calças macias¹⁷, rolos de espuma e almofadas para posicionamento, cadeiras posturais, uma mesa para atendimento individualizado, dois armários para guardar parte dos materiais, espelhos fixos nas paredes (três de cada lado) em altura adequada para uso dos(as) professores(as) e das próprias crianças, entre outros recursos. Trata-se de uma sala dividida em dois lados, formando ambientes distintos para os atendimentos; quando há necessidade de realizar vivências em ambiente com redução de luminosidade, essa sala é utilizada sendo possível apagar as luzes.

Figura 12. Sala 02 - Sala de referência mais utilizada para a turma de bebês e de pais.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na Sala 01, temos espaços com tatames, bolas, bambolês, casa de bolinhas, pequeno escorregador de plástico, carrinhos de tamanhos variados, bonecas e bonecos, animais de brinquedo, instrumentos musicais, cordas, velotrol, bicicleta com rodinhas, calça para posicionamento, Bosu para equilíbrio, arcos circulares de cores

¹⁷ A calça de posicionamento é um recurso utilizado para dar suporte e apoio postural para bebês ou crianças que ainda não desenvolveram controle corporal em função da idade ou de suas especificidades de desenvolvimento; pode ser usada para dar conforto ao bebê ou criança ao ser colocado deitado (em decúbito ventral, dorsal ou lateral) ou para dar suporte e apoio na posição sentada aos que estão aprendendo a permanecer nessa posição. Na EP costumamos confeccionar esse recurso usando uma calça jeans preenchida com espuma macia, costurada nas extremidades.

e tamanhos variados, cones, bolinhas de sabão, cama elástica pequena, jump de academia, rampa de madeira com escada retrátil, ferramentas e comidinhas de brinquedo, parede com desenhos coloridos de diversos animais, mini cesta de basquete, balanço e casinha na área externa, entre outros.

Figura 13. Sala 01 - Sala referência mais utilizada pelos(as) professores(as) de Educação Física.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na parte externa, atrás das Salas de Referência da Educação Precoce, há um espaço com piso de cimento um pouco irregular, com uma tenda pequena e uma árvore (cajueiro) em que se encontram dois balanços pendurados; o espaço também é utilizado para os atendimentos; esse espaço atualmente conta com paredes com pinturas de desenhos animados; em 2023, nessa área externa, a equipe em parceria com as mães, pais e crianças, revitalizou um espaço sem uso, transformando-o em um jardim sensorial passando a ser mais um espaço pedagógico.

Figura 14. Área externa na EP, atrás das salas 01 e 02.



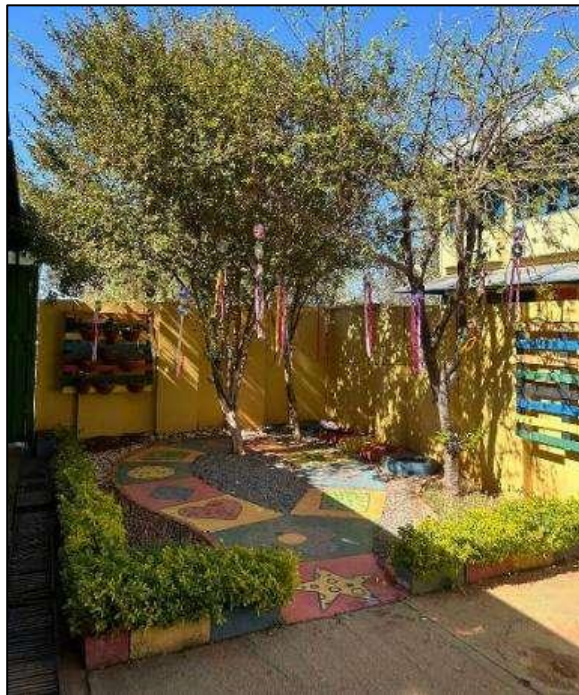
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 15. Área externa na EP, atrás das salas 01 e 02 (registro feito de outro ângulo).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 16. Área externa na EP, Jardim Sensorial.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na área externa às salas, são realizadas ainda atividades com água, mangueira, piscina, baldinhos infantis, tinta, areia, entre outras; para isso, a equipe prepara o ambiente de forma diversa, mudando sua configuração espacial, conforme os planejamentos, utilizando por exemplo mini tanque com tampa para areia e montagem

de piscina de plástico, principalmente em períodos de temperaturas mais elevadas e baixa umidade.

Figura 17. Área externa na EP com piscina de plástico e tanque de areia.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No Bloco C, há ainda um espaço de uma pequena sala em que a coordenação pedagógica da EP realiza reuniões com professores(as), avaliações pedagógicas de crianças e orientação a mães, pais ou responsáveis pelas crianças.

3.3. Participantes

A pesquisa contou, além da pesquisadora, que atua como Coordenadora Pedagógica da EP, na unidade estudada, com a participação: (a) de uma professora de Educação Física que compõe a equipe, aqui denominada como professora-parceira; (b) de as duas crianças que foram selecionadas para a pesquisa (da turma da professora-parceira) e os familiares (as mães) destas duas crianças. Entendemos aqui como “família” na relação direta com a escola, a pessoa responsável pelos cuidados principais, que efetivamente está na companhia da criança, levando-a e permanecendo na escola durante os atendimentos. Destacamos ainda que a aplicação da pesquisa e coleta de dados foi realizada no 2º semestre de 2024, e os dados apresentados, quanto à temporalidade, fazem referência a este período.

Pesquisadora

Acredito que é adequado explicar e pedir licença para dar sequência, nessa parte do texto em que apresento a pesquisadora, ou seja, eu mesma, falando na primeira pessoa do singular, pois trago percepções e informações sobre minha história, trajetória pessoal e profissional, o que constitui parte importante da proposta metodológica da Pesquisa Pedagógica na linha da Flexibilização Educacional, adotada neste trabalho; trata-se o relato autobiográfico da pesquisadora, como proposto pela Flexibilização Educacional como linha de pesquisa. Posteriormente, após essa retomada de mim mesma, retornaremos à linguagem do coletivo, ligada à perspectiva de construção desse estudo e da realidade escolar.

O interesse em estudar a Educação Física na Educação Precoce da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) surgiu a partir da minha prática docente na EP, na qual trabalho desde agosto de 2009 até os dias atuais. Costumo afirmar que ao ingressar como professora de Educação Física na EP houve uma identificação à primeira vista; na Educação Precoce e na escola, com colegas, crianças, familiares e comunidade escolar, aprendi e aprendo a cada dia; sigo em busca de ser uma professora e uma pessoa melhor, mais profissional e humana, tentando sempre aprimorar a qualidade do trabalho.

Nesse contexto, me permitindo retomar um pouco da minha própria trajetória, algum tempo após entrar neste AEE, como professora regente, senti a necessidade de estudar e conhecer mais sobre o desenvolvimento infantil, a relação professor(a)-criança, professor(a)-família, escola-família, currículos e legislação correspondente; senti a necessidade de ampliar o conhecimento sobre o brincar e a inclusão, sobre o papel da Educação Física e do(a) professor(a) nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças na primeira infância e Educação Precoce; a cada novo bebê ou criança atendidos, a cada novo contexto, ficou mais latente a vontade de pesquisar de alguma forma mais sistematizada a EP e suas nuances; mais que vontade, aos poucos o desejo tornou-se necessidade, como parte do processo de reflexão e aprimoramento da minha práxis pedagógica.

Em Pesquisa Pedagógica tornam-se relevantes informações de quem são os sujeitos envolvidos no estudo e do contexto do qual fazem parte, e que, no caso deste estudo sou pesquisadora da minha própria prática educativa, tornando-se relevante a apresentação de quem sou, da minha trajetória, como se configura meu contexto de

prática pedagógica, bem como apresentar quem são as crianças com quem compartilho o cotidiano escolar, como é a escola, a comunidade escolar e o contexto sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos. Para chegar aonde estou e a me constituir como a professora que sou, considero importante falar um pouco da minha trajetória e relação com a infância, com a educação e com a Educação Física. Sobre os demais sujeitos desta investigação bem como o cenário da pesquisa, falaremos na sequência desse campo destinado ao percurso investigativo.

Na graduação, cursando licenciatura plena na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF-UnB), entre 2002 e 2006, não fazia ideia da existência da Educação Precoce como possibilidade de atuação na rede pública de ensino; antes mesmo de ingressar na FEF-UnB, enquanto estudante da educação básica, tinha em mente que desejava ser professora de Educação Física e estava dentro meus objetivos trabalhar na rede pública de ensino, porém a visão de Educação Física, do campo de atuação e sua relevância estava restrita às minhas vivências e percepções como estudante e praticante.

Fazendo uma retrospectiva ainda maior, na verdade sempre quis ser professora, desde a infância, nas brincadeiras de faz-de-conta em casa, na escola e na vizinhança, com meus 5 irmãos, primos e com amigos; na 5ª série do ensino fundamental (hoje corresponderia ao 6º ano), tomei consciência de que existia a profissão professor(a) de Educação Física, e, logo, pela afinidade com os esportes, brincadeiras e práticas corporais, aliados à vontade de ensinar, passei a querer que essa fosse minha profissão: seria professora de Educação Física. Essa opção foi inicialmente questionada por professores(as) da educação básica, por amigos e mesmo por alguns familiares, provavelmente pelo entendimento que tinham da docência e da Educação Física baseados no senso comum ou em experiências vividas. Mesmo diante da posição de familiares e amigos, eu segui sem dúvida, durante o restante dos Ensinos Fundamental e Médio, desejosa de ser professora de Educação Física; em 2002, ingressei na FEF-UnB, por meio do sistema convencional de provas na época, o vestibular.

Nos primeiros semestres na faculdade, houve uma identificação imediata com as disciplinas, sobretudo as direcionadas à Educação Física no contexto escolar; assim como muitos dos meus colegas da área, tive uma Educação Física na educação básica quase que em sua totalidade focada na técnica, nos esportes, no desenvolvimento de habilidades motoras como um fim em si mesmas. Na infância e

adolescência sempre fui incentivada pelos meus pais às práticas corporais; gostava muito de brincadeiras psicomotoras, esportes e atividades físicas, tinha alguma facilidade, mas não compreendia por que outros colegas não gostavam das aulas na escola, mas em grande parte gostavam de brincar e jogar na rua; por que não na escola?!

Ao ingressar na FEF-UnB, a visão de mundo, de escola e de Educação Física se ampliou e percebi que a Educação Física que tive acesso na Educação Básica, não estava voltada para a valorização da diversidade humana, muito menos para a inclusão. Em grande parte do tempo, a Educação Física na escola era praticada de forma separada entre meninos e meninas; não tive nenhum colega de turma ou de série com deficiência, mesmo em séries mais avançadas quando já tinha uma percepção mais abrangente, não me recordo de que fosse algo comum ter colegas de turma com deficiências visíveis, mas com certeza haviam alunos com necessidades educacionais específicas que não sei se eram de fato consideradas, como também, se suscitavam, na visão da escola e educadores à época, alguma forma de reorganização da intervenção pedagógica para que as aulas fossem inclusivas e considerassem a diversidade humana.

No meu 2º ano do ensino médio, pela primeira vez tive um colega de série com deficiência física, que fazia uso da cadeira de rodas como forma de locomoção e estabilização corporal, mas não participava efetivamente das aulas de Educação Física; me recordo também que muitos alunos que demonstravam dificuldades nas práticas mais comuns das aulas da época (basquete, handebol, futebol, voleibol e atletismo) tinham vergonha ou medo de participar nas aulas de Educação Física.

Na escola em que estudei os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, parte da nota era baseada em testes de aptidão física, o que me deixava em pânico, pois tinha facilidade em alguns esportes, mas não conseguia fazer repetições em barras, flexões em solo, abdominais, saltos; considerava esse processo de avaliação inadequado, mas, nesse momento, não tinha conhecimento das possibilidades de uma Educação Física diferente. Parecia que aquela Educação Física era a forma estabelecida e mais comum nas escolas.

Como minha pretensão era atuar com crianças menores, acreditei que poderia utilizar brincadeiras e jogos, da mesma maneira como vivenciei nas aulas de Educação Física na 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (hoje 4º e 5º anos), quando

as aulas eram realizadas em uma Escola Parque da rede pública de ensino no DF; nesse contexto então, o sonho de ser professora de Educação Física seguia firme.

Ingressar na FEF-UnB possibilitou contato com uma visão de mundo mais crítica e de transformação social; não somente uma Educação Física diferente, mas uma escola e sociedade mais inclusiva, diversa, transformadora e em constante transformação, que deveria dar acesso ao conhecimento em sua amplitude, para todos, de forma crítica e com qualidade. Ali tive vários(as) professores(as) que eram também da SEEDF, e traziam uma realidade diferente, nos ajudando a entender que a Educação Física é para todos e não para poucos, e que sim, as possibilidades da nossa área, inclusive na educação escolar, são muitas; não precisávamos repetir a Educação Física de outrora, e poderíamos contribuir para mudanças na escola, na formação dos alunos e na transformação social.

Já que falo de experiências pessoais, não quero aqui imputar toda minha formação e visão de mundo à universidade, pois as vivências sociais e em âmbito familiar voltadas para o coletivo, o aprendizado de valores positivos como respeito, solidariedade, honestidade, empatia, as brincadeiras em casa, na escola e na rua, os anos na educação básica em que tive alguns/algumas professores/as que foram para mim referências de zelo, competência, dedicação e afetuosidade; o afeto, ensinamento e cuidados dos meus pais, a relação com meus irmãos, entre outros pontos, são também grande parte de quem sou e de como entendo as relações e o mundo.

Mas, retomando a trajetória de formação docente, na faculdade tive oportunidade de atuar em projetos de extensão e estágios vivenciando à docência em Educação Física com crianças e adolescentes (dentre eles, alguns com deficiências), adultos e idosos; direcionei meus estudos para a Educação Física escolar, e aos poucos fui compreendendo a história e o valor da área, sua imensa potencialidade, a importância do contexto sócio-histórico-cultural, da individualidade e do respeito à diversidade nas aulas de Educação Física. Como professora em formação, comecei a direcionar o olhar, na medida do possível, para a infância, para a pessoa com deficiência, para a escola pública, mas ainda sem noção de que poderia trabalhar com bebês e crianças bem pequenas no contexto escolar da rede pública.

Meu estágio supervisionado foi na escola pública, com Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; foi uma experiência incrível, na qual comecei a me deparar com demandas da escola, da comunidade, das

crianças; escassez de material e de espaços adequados, desvalorização da área por alguns colegas de outras áreas do conhecimento, mas, ainda, grande interesse das crianças; fora dos projetos de extensão da faculdade, foram meus primeiros contatos como professora com turmas inclusivas na escola, nas quais haviam crianças com Síndrome de Down e deficiência física.

Claramente, recordando hoje, a forma de comunicação com as crianças, os planejamentos e as estratégias utilizadas eram de fato de uma professora iniciante e que muito se frustrou, mas que também teve a oportunidade de ver, e que continua vendo, ganhos e avanços alcançados pelas crianças em suas aulas e principalmente, no desenvolvimento biopsicossocial para a vida.

Concluí o curso no 2º semestre de 2006, e já no início de 2007 trabalhei como professora de Educação Física na Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental; meu primeiro emprego após a formatura foi em uma escola particular do DF, e as turmas compostas por crianças diversas, eram divididas por faixa etária, variando de 1 ano de idade a 6 anos; nessa escola, a Educação Física em solo (fora do ambiente aquático) recebia o nome de “aulas de expressão corporal”; tínhamos uma sala e uma boa quantidade e variedade de materiais; foi uma experiência muito rica e desafiadora: passei a dar aulas de Educação Física para crianças bem pequenas, e agora, pela primeira vez, atuando sozinha, já que no estágio supervisionado trabalhei em parceria com colegas da graduação. Foram muitos aprendizados e muito estudo nos dois anos como docente na escola particular.

Essa experiência foi mais um passo no processo de encantamento pelo trabalho educacional com os pequenos; quanta imaginação, quanta afetividade, quanta disponibilidade para brincar, descobrir, vivenciar e aprender; também tive a oportunidade de me deparar com medos e inseguranças das crianças, disputas e conflitos, questões de gênero, cobrança de famílias pelo ensino de técnicas e até mesmo de esportes; nessa escola tive ainda poucos alunos com deficiências, mas já podia perceber necessidades específicas em vários deles e com certeza, eram notáveis as desigualdades sociais e estruturais entre as crianças e as escolas com as quais trabalhei no estágio supervisionado na rede pública de ensino e as crianças com as quais atuava na escola particular; aqui não quero fazer juízos de valores, não há melhores ou piores, e sim diferenças e distanciamentos sobretudo nas oportunidades de acesso a recursos e experiências.

Dois anos depois, em 2009, ingressei por concurso público na SEEDF como professora efetiva; atuei nos Anos Finais do Ensino o Fundamental por 6 meses. Em 2009, durante o movimento de greve de professores(as) do qual fiz parte pela primeira vez como professora, tive a oportunidade de conhecer colegas de Educação Física que trabalhavam na EP e estavam em luta pela Educação. Professores(as) de Educação Física, trabalhando com bebês e crianças bem pequenas, em situações atípicas de desenvolvimento, e na rede pública: fiquei surpresa!

Comecei a conhecer o trabalho pelas conversas informais com os colegas e, em visita a uma unidade da EP; após a reposição das aulas perdidas em função da greve que participei estando vinculada a outra unidade escolar, ainda em 2009, no mês de agosto, tive a oportunidade de ser remanejada internamente para trabalhar na Educação Precoce. Atuei também com Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma concomitante com a EP, no ano de 2011, no período noturno, por cerca de 6 meses como professora em contratação temporária na SEEDF.

Atualmente, prossigo aprendendo e vivenciando experiências na EP. Além da atuação específica com as crianças, passei a ter contato direto e diário com os pais ou responsáveis destas, e fui aprendendo que grande parte do trabalho na EP é feito com a família, acolhendo, ouvindo, orientando, estabelecendo parceria. Por todo esse tempo, tive a oportunidade de assumir diferentes papéis dentro da Educação Precoce, todos vinculados à Educação Física; professora de Educação Física, coordenadora pedagógica e professora de Educação Física em uma turma que chamamos turma de atendimento a pais e bebês. De forma ainda mais forte, meu contato com as famílias das crianças (não só daquelas atendidas por mim, mas de todas as crianças matriculadas na unidade em que atuo) foi ampliado como coordenadora, bem como professora da turma de atendimento a pais e bebês, pois tanto em um papel quanto no outro, o dever de acolhimento e orientação às famílias de toda uma unidade da Educação Precoce tornou-se ainda maior.

Entendo que como professores(as), nossa visão de mundo, as experiências pessoais e profissionais, a formação inicial e continuada, a visão sobre o que é e para que serve a Educação Física (nesse caso específico, na Educação Precoce), entre outros aspectos, interferem na compreensão e na atuação com a criança e com a família (Miranda *et al.*, 2023).

Após alguns anos como professora, grande parte deles na EP, tive então, a possibilidade de retornar aos estudos acadêmicos e aproximá-los à minha prática

pedagógica, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, pelo polo UnB (Universidade de Brasília), retornando à FEF-UnB. Tive a oportunidade de rever, compartilhar e atualizar conhecimentos, pensar e repensar a EdF, minha própria prática pedagógica, a realidade em que atuo e, diante da vontade e necessidade de pesquisar na Educação Precoce, tentar contribuir para compreensão do papel da Educação Física e do(a) professor(a) da área na EP, bem como colaborar para melhoria da qualidade das práticas educativas na área.

Ao longo dos anos e dos estudos, venho aprendendo que a intencionalidade pedagógica, o lúdico, a afetividade, a linguagem adequada, o estabelecimento de vínculo, o respeito à singularidade (tão primado na EP), o olhar amplo para a aprendizagem e o desenvolvimento na primeira infância nas várias dimensões do desenvolvimento humano (não somente motora), a diversidade de estratégias pedagógicas e a capacidade de flexibilização nas ações pedagógicas são fundamentais para o trabalho do(a) professor(a) de Educação Física¹⁸.

Professora-Parceira

Dando sequência à “Análise do processo de formação docente – Relato Autobiográfico”, sugerido como componente da primeira parte da pesquisa em Flexibilização Educacional, trazemos então informações sobre a trajetória da professora-parceira, participante fundamental neste trabalho.

A partir das informações obtidas por meio das conversas iniciais, identificamos uma professora que demonstrou interesse em participar da pesquisa e colaborar com a elaboração e execução conjunta do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família. A professora-parceira tem formação em Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade Católica de Brasília, concluída no ano de 1996, possuindo 28 (vinte e oito) anos de formada; tem como experiências profissionais 7 (sete) anos atuando com natação infantil e com hidroginástica e 21 anos de atuação como professora de Educação Física no ensino regular em turmas com inclusão de crianças com deficiências em diferentes etapas do ensino.

¹⁸ Este trabalho desenvolve-se como parte do projeto de pesquisa mais amplo, cujo título é “Flexibilização Educacional: o processo de mediação na construção de experiências de aprendizagem para a individualização do ensino de Educação Física”, linha de pesquisa vinculada a um grupo de estudos da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília – UnB (Núcleo de Esporte da FEF-UnB), cujo foco são estudos e reflexões sobre aspectos pedagógicos da Educação Física escolar e do ensino do esporte (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

A professora-parceira após sua formação inicial na Educação Física, realizou outros cursos visando sua formação continuada e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos. Fez especialização em Fisiologia do Exercício (2005), especialização em Educação Física Escolar (2022), e outros cursos de formação continuada de menor duração, entre eles os cursos de *Educação Precoce* e de *Síndrome de Down-T21*, na EAPE – Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da SEEDF – no ano de 2022 e de 2023, respectivamente. Em 2024 realizou curso de extensão em uma instituição particular com tema *Treinamento Motor voltado para o Transtorno do Espectro Autista* e segue buscando conhecimentos e aprendizagens por meio da formação continuada, realizando no momento o curso *O Autismo e o Brincar na Escola* ofertado pela EAPE.

Considerando-se o período do início da parceria com a professora para a construção da proposta de intervenção pedagógica, a professora-parceira já estava atuando na Educação Precoce a 9 meses; para ingressar na EP, ela participou de um processo de avaliação interna na SEEDF em que precisou comprovar a realização e aprovação em curso na área da Intervenção Educacional Precoce, bem como passar por uma banca de aptidão com entrevista, sendo aprovada nesse processo e ficando habilitada pela SEEDF para atuar no serviço. A professora, enquanto realizou curso na área da Educação Precoce (em 2023), fez estágio visitando a escola e acompanhando atendimentos na EP de São Sebastião, bem como conversando com a equipe escolar, a fim de se aproximar da realidade, e segundo ela relatou, a afinidade com o trabalho a partir daí foi grande.

A professora-parceira declara gostar bastante do trabalho na EP e que vê muito sentido na atuação com as crianças e com suas famílias. Seu interesse em trabalhar na EP partiu do conhecimento de que esse serviço existia na SEEDF e de que o(a) professor(a) de EdF poderia compor a equipe nesse AEE; além disso sempre teve afinidade com o trabalho da Educação Física na faixa etária da Educação Infantil; a professora acredita que a EdF é uma importante ferramenta para dar suporte e favorecer mudanças no desenvolvimento integral da criança desde o seu nascimento; compreende que o papel do(a) professor(a) de EdF na EP é o de promover experiências diversificadas para auxiliar o desenvolvimento global das crianças e favorecer suas potencialidades psicomotoras, cognitivas e socioafetivas, tendo o movimento, a corporeidade, a brincadeira e a afetividade como eixos, ampliando suas

experiências vivenciadas na escola; compreende ainda que a família tem um papel essencial na EP e que a parceria entre o(a) professor(a) e a família é fundamental.

Crianças e famílias-parceiras

Os critérios para escolha e participação das crianças e famílias para a pesquisa foram: (a) crianças que apresentavam boa frequência aos atendimentos, bem como a disponibilidade da família em participar da pesquisa e o compromisso da família com o atendimento, não somente quanto à assiduidade, como também no envolvimento e interesse efetivo destas no processo educacional, de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças; (b) estar na EP na unidade há pelo menos 6 meses, de forma que a professora-parceira tivesse familiaridade e conhecimento aprofundado sobre as características das crianças e sobre a participação da família, para que fosse possível mapear aspectos de assiduidade aos atendimentos e outras informações relevantes para elaboração do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família.

No caso das duas crianças que participaram do estudo, a figura do cuidador principal é exercida pelas mães, algo comum na Educação Precoce. As duas díades criança-mãe são frequentes aos atendimentos e ingressaram na Educação Precoce no início de 2024; as crianças participam das atividades pedagógicas duas vezes na semana, em atendimento individualizado devido às suas características e necessidades atuais. Ambas são acompanhadas por duas professoras, uma com formação em Pedagogia e outra com formação em Educação Física, cada professora realiza o atendimento com duração de 40 a 50 minutos. As intervenções são individualizadas, mas é importante ressaltar que podem acontecer junto a outras crianças atendidas nos mesmos espaços, por outras professoras e professores, sendo possível trabalhar aspectos de socialização, interação e aprendizagem com os pares.

Outro aspecto importante considerado para escolha das crianças e mães participantes foi a disponibilidade e a dinâmica organizacional dos atendimentos na unidade estudada; as intervenções aconteceram em dias e horários em que não havia interferência no sentido de prejuízo para a dinâmica dos atendimentos considerando o perfil das crianças e a organização dos horários, mediante consulta feita junto à equipe de professores(as) da Educação Precoce e à Equipe Gestora.

- **Díade 1 – Renato (criança) e Luzia (mãe):**

A primeira criança é um menino, que aqui chamaremos pelo nome fictício de Renato; na fase de coleta de dados (iniciada em outubro de 2024) Renato estava com 4 (quatro) anos e 5 (cinco) meses¹⁹, ingressou na Educação Precoce com 3 (três) anos e 9 (nove) meses de idade em fevereiro de 2024, por apresentar atraso na fala e no desenvolvimento, ausência de contato visual, hiperatividade, hipersensibilidade a determinados sons; há cerca de três meses teve confirmação do diagnóstico de TEA. A descrição de suas características e do contexto familiar se referem a esse período.

Quem o leva à escola e fica com Renato durante todo o dia é sua mãe, com quem estabeleceremos a parceria na orientação. Renato é uma criança assídua à Educação Precoce, só faltando quando está doente. A mãe, que aqui vamos chamar pelo nome fictício de Luzia, tem 44 anos, ensino superior completo e atualmente não trabalha fora de casa, fica responsável, a maior parte do tempo, pelos cuidados da casa e com os filhos.

A família mora em uma casa alugada em São Sebastião, onde residem 4 pessoas; a criança, uma irmã mais velha (com 5 anos de idade), a mãe e o pai, que trabalha fora. Na casa ainda possuem um cachorro como animal de estimação. A casa possui 3 cômodos: um banheiro, um quarto e uma sala com cozinha conjugadas. Na parte da frente da casa, ainda dentro dos limites do portão, há uma área com bom espaço onde Renato costuma brincar; nos arredores da casa, na vizinhança próxima, há uma praça com equipamentos públicos de ginástica onde algumas vezes Luzia vai com Renato e ele gosta de brincar explorando os equipamentos.

Renato aguarda atendimentos na área da saúde em lista de regulação na Secretaria de Saúde do Distrito Federal. Quem trabalha na família é o pai, e recebem benefícios do governo que auxiliam a complementar a renda familiar; com esses benefícios e o trabalho do pai, a renda tem suprido as necessidades básicas da família, porém não é suficiente para pagar as terapias complementares que a criança necessita.

¹⁹ Renato se encaixa na situação em que a criança completa 4 anos de idade após o dia 1º de abril do ano corrente; devido ao corte etário adotado pela SEEDF pôde ser matriculado e continuar no atendimento da EP até o final do ano letivo, mesmo com mais de 4 anos.

Renato demonstra ser uma criança com bastante agitação psicomotora, sua forma de comunicação é predominantemente não oral; costuma levar o adulto até o que ele deseja. Consegue emitir algumas palavras, mas nem sempre contextualizadas. Apresenta dificuldade de atenção e concentração, bem como de compreensão das solicitações; ainda tem demonstrado baixo limiar a frustrações e contato visual empobrecido. Seu desenvolvimento motor é compatível com a sua idade, porém suas ações em geral não acontecem a partir das solicitações do adulto; nem sempre se comporta ou age de maneira funcional; apresenta resistência para sentar-se, esperar a sua vez, compartilhar, envolver-se nas atividades direcionadas e para atividades que impliquem em quebras de rotinas. Renato não tem demonstrado noção de risco para si ou para os outros, nem em casa e nem na escola. Gosta de atividades desafiadoras e no geral, tem preferido atividades que envolvem movimentos mais amplos, com resistência para focar em uma atividade de cada vez. Quando não pode fazer de imediato o que quer, ainda reage gritando ou chorando, tentando morder ou bater, mas aos poucos tem começado a aceitar algumas trocas e breves combinados. Entretanto, tem se mostrado mais disposto a experimentar diferentes atividades na escola, mesmo que por tempo breve.

Luzia, sua mãe, relata que a criança gosta muito de motos, carros e aviões, de brincar com água, consegue contar de 1 a 10 quando deseja, mas não a pedido. Brinca bastante com blocos de encaixe, bola e tem um boneco preferido de um personagem (*O Incrível Hulk*). Apresenta bastante seletividade alimentar, muita hiperatividade em casa, se desregula com facilidade diante do “não”, o que lhe preocupa bastante. Relatou ainda que tenta brincar e vivenciar experiências diversas com o filho em casa, mas que não sabe muito bem que brincadeiras ou experiências ofertar; informou ter disposição para tirar algum tempo para brincar e dar atenção para Renato, a partir das orientações da escola, pois considera que é importante, e que a criança aprende brincando. Em casa o pai quando chega do trabalho e a irmã quando não está na escola, também se envolvem em momentos de brincadeira e interação com Renato. Na visão de Luzia, a criança já apresentou mudanças no desenvolvimento depois que entrou na EP, que está com menos resistência a estar no mesmo ambiente que outras crianças, não fica mais com as mãos tampando os ouvidos por incômodo com barulhos, que ainda tem bastante irritabilidade, mas que percebeu uma redução; a mãe tem tentando ensinar Renato a ajudar a guardar os

brinquedos, já percebe que ele está ficando um pouco mais de tempo sentado e está mais atento ao ambiente, imitando mais e tentando se comunicar mais vezes pela fala.

- **Díade 2: Luana (criança) e Letícia (mãe):**

A segunda criança é uma menina, que aqui chamaremos pelo nome fictício de Luana; a descrição de suas características e do contexto familiar se referem ao período de outubro de 2024, quando iniciamos a coleta dos dados. Luana tem 2 (dois) anos e 7 (seis) meses, ingressou na Educação Precoce com 2 (dois) anos de idade em março de 2024, por motivo de atraso no desenvolvimento, atraso na fala e suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA); alguns meses após ingresso no atendimento, teve o diagnóstico de TEA confirmado. Quem leva Luana para a escola e fica com ela durante o dia é sua mãe, com quem estabeleceremos a parceria na orientação. A mãe, que chamaremos Letícia (nome fictício) tem 33 anos, ensino médio completo, trabalhava fora de casa quando Luana entrou na EP, porém atualmente não está trabalhando para cuidar da filha e acompanhar nos atendimentos que a criança precisa.

A família mora em um apartamento alugado, em São Sebastião, onde residem 3 (três) pessoas: Luana, sua mãe e seu pai. O imóvel possui 2 (dois) quartos, uma sala, uma cozinha e um banheiro, além de uma pequena área ao redor, como uma varanda e área externa somente com meia parede, o que gera riscos e faz com que a criança nunca fique nesse espaço sem a supervisão do adulto. Um dos quartos é do casal e tem o berço onde Luana dorme a noite; ela tem seu quarto, onde dorme a tarde, mas a noite ainda dorme no quarto dos pais; o quarto da criança é o espaço onde ficam seus brinquedos e onde a mãe mais tenta brincar com Luana. Às vezes o pai quando está em casa também brinca com a filha.

Por perto da residência da criança, não tem parques ou praças, mas Letícia leva sua filha algumas vezes para brincar no parque de areia perto da escola ou no parque em outro bairro, um pouco mais distante. A avó materna também participa dos cuidados com a criança em alguns momentos durante o dia, e mora em uma casa bem próxima, com lote maior e mais espaço disponível para a criança brincar. Luana não tem irmãos, mas pelo menos três vezes na semana tem contato com os primos, um da mesma idade e outro com 10 anos de idade. Letícia nos informou que tem

tentado estabelecer uma rotina com a criança em casa, o que tem ajudado na dinâmica familiar.

Atualmente o pai é quem trabalha, mas a mãe relatou que a renda não supre as necessidades da família, devido às consultas de Luana serem realizadas com médicos particulares (pediatria, neuropediatria e fonoaudiologia), pois pela rede pública de saúde, ela segue na regulação aguardando atendimentos. Faz sessões de fonoterapia duas vezes na semana, a família tem tentado encontrar terapia ocupacional e Luana está em fila de espera para entrar em creche pública.

Luana demonstra ser uma criança com importante agitação psicomotora; sua comunicação acontece de forma predominantemente não oral, mas inicia a repetição de palavras e realiza a emissão de algumas palavras espontaneamente. Apresenta dificuldades de atenção e concentração, quer pegar todos os brinquedos ao mesmo tempo e, logo em seguida, muda para outro, sem explorar muito. Sua compreensão das solicitações está em processo de desenvolvimento, precisando na maior parte das vezes da condução da professora para realizar alguma atividade dirigida. Estabelece pouco contato visual. Começa aos poucos a ter uma percepção maior do ambiente ao seu redor e a tentar imitar ações da professora e de outras crianças. Seu desenvolvimento motor é compatível com a sua idade, porém suas ações em geral não acontecem a partir das solicitações da professora e alguns comportamentos ocorrem ainda de maneira não funcional. Tem se mostrado cada vez mais disponível para ampliar as experiências vividas na escola por meio de diferentes atividades, mas ainda com foco reduzido.

Sua mãe Letícia nos relatou que ela e a família perceberam mudanças positivas depois que Luana começou na Educação Precoce; a criança está mais interativa com as pessoas, está desenvolvendo a fala, começou a atender algumas solicitações simples o que não fazia antes; está fazendo mais associações e dando sentido às coisas do seu dia-a-dia; Letícia percebe que sua filha fica mais agitada ou nervosa se o ambiente não está bom, se há discussões em casa ou se o ambiente estiver muito agitado ou desorganizado. Luana ainda é muito seletiva na alimentação, ainda se joga ao chão e irrita algumas vezes quando não tem o que quer, e perde o foco com muita facilidade, sendo esses aspectos, junto a sua linguagem alguns dos principais pontos que a família entende serem mais preocupantes no momento em seu desenvolvimento. Letícia ainda aponta que sua filha quando se percebe no espelho não se entende como Luana, e se refere a ela própria como “a neném”, que

gostaria também de trabalhar as percepções e variações de emoções e sentimentos com a criança, e que Luana gosta de explorar os ambientes, porém sem muito cuidado, se colocando muitas vezes em risco; sua percepção de dor ao se machucar ainda parece reduzida.

Letícia nos informou que Luana gosta muito de brincar com blocos de encaixe e com encaixes variados, adora música, tenta cantar e imita se vê alguém dançando, passou a tocar o pandeiro infantil junto com a mãe em casa; conhece números de 1 a 13, vogais e cores, tem demonstrado maior interesse em números e letras, gosta muito de brincar com água e começou de forma bem inicial a brincar de faz-de-conta e com bonecas, chamando a mãe para brincar junto. Quando questionada se consegue brincar com Luana em casa, a mãe relata que vê como importante, que tenta brincar e tira algum tempo para isso, mas não muito, pois não tem muita paciência, por sua filha ser muito agitada e isso dificultar as brincadeiras e tornar o processo cansativo; nos informa ainda que não sabe muito bem que tipo de brincadeiras e experiências poderia realizar e vivenciar com a filha, e acaba fazendo sempre as mesmas coisas e por pouco tempo. Se mostrou interessada em fazer a parceria com a escola, tentando aprender a organizar o tempo, o espaço, aprender novas possibilidades de brincadeiras com sua filha, pois considera importante para seu desenvolvimento.

3.4. Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família (PIPOF)

Neste estudo, optamos por chamar nossa Unidade Didática de Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família. Estamos aqui partindo do entendimento de que uma Unidade Didática (termo, em geral, comum no cotidiano de muitas escolas) se configura como um conjunto de ações, atividades e recursos pedagógicos organizados e relacionados, planejados, que visa promover alguma ou algumas aprendizagens. Como a intervenção foi realizada na Educação Precoce, buscamos alinhar a denominação para que se aproximasse mais da realidade da EP e de suas singularidades; dentro da EP não encontramos com frequência a terminologia Unidade Didática, e por isso a opção por Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, que também se configurou como um planejamento com objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, intervenção e avaliação. Pelas características desta pesquisa, cujo foco de análise esteve na mediação docente de Educação Física junto à família, na

elaboração e implementação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, as mães participantes foram as aprendizes, as alunas, para as quais os objetivos e estratégias foram traçados.

Importante deixar claro que para que fosse possível mediar junto às mães com foco em potencializar as experiências ofertadas às crianças fora do ambiente escolar, foi importante conhecer um pouco das mães, mas também conhecer as crianças, suas singularidades, interesses, bem como características de desenvolvimento e do contexto em que estão inseridas; foi realizado o planejamento de Educação Física e das intervenções pedagógicas também para as crianças; entretanto, por não ser o foco principal da pesquisa, não traremos de forma tão detalhada os planos feitos para intervenção com as crianças, o que não quer dizer que não tenham sido considerados ou que não se configurem como muito importantes, ou mesmo que não aparecerão de alguma maneira neste trabalho. Na apresentação das situações educativas, bem como quando foram especificados e analisados os Ciclos de Mediação e os Recursos Auxiliares de Mediação nas situações selecionadas, certamente traremos informações sobre os atendimentos da Educação Física e sobre as experiências vivenciadas pelas crianças, com a participação das mães, na interação com as professoras.

Como brevemente apontado no item 3.1. *Percurso Investigativo*, o Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família em sua estruturação e aplicação envolveu três principais fases: (1) sondagem inicial, avaliação diagnóstica e aproximação do cenário educacional, (2) elaboração da proposta e preparação de materiais e estratégias de orientação e (3) implementação das ações propostas no Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família.

A fase 1 já foi abordada anteriormente, quando apresentados os aspectos sobre a sondagem inicial, avaliação diagnóstica e aproximação do cenário educacional; dando sequência no campo “Resultados: Análises e Discussões”, a estruturação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família é apresentada, contemplando a fase 2, seguida pela descrição de como foi a implementação das ações propostas no PIPOF, contemplando então a fase 3.

3.5. Produto Educacional – PIPOF e Trilha de Aprendizagem

No intuito de contribuir e compartilhar experiências sobre a Educação Precoce, e mais especificamente sobre a mediação docente em Educação Física na

orientação dos responsáveis pelas crianças, elaboramos, como parte do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, uma Trilha de Aprendizagem tendo como eixo o tema “Brincadeiras e Afetividade no Desenvolvimento Infantil”. Trata-se de um material norteador que na pesquisa foi utilizado tanto pelas professoras quanto compartilhado e usado pelas mães.

A intenção foi preparar um material simples e interativo que funcionasse como um subsídio concreto e prático para incentivar que as mães aproveitassem as oportunidades de brincar com seus(suas) filhos(as), contribuindo para a promoção de experiências significativas, aprendizagens e desenvolvimento; essa diretriz favorece o acesso das crianças a oferta contínua de experiências de aprendizagem fora do contexto escolar.

Nossa Trilha de Aprendizagem completa encontra-se nos elementos pós-textuais nessa dissertação, em “PRODUTO EDUCACIONAL”, constituindo-se como parte do nosso produto educacional.

Figura 18. Imagens iniciais da Trilha de Aprendizagem: “Vamos Brincar?”.



Fonte: Criado da pesquisadora. Material completo disponibilizado ao final da dissertação.

Por meio da Trilha de Aprendizagem, foi possível proporcionar experiências significativas para as crianças e para as mães, e o material tornou-se um subsídio para orientação e comunicação com as famílias, ao possibilitar em seu uso que as

professoras fizessem referência a itens da Trilha e motivassem as mães a traçarem caminhos por ela, conforme tempo e disponibilidade das mães. O material foi compartilhado com as famílias, e passou a ser um material referência para elas, nesse processo de descobrir o brincar e suas possibilidades com as crianças, podendo ser utilizado não apenas na escola ou no mês de aplicação da pesquisa, sendo passível de consulta e compartilhamento em outros momentos e com outras pessoas.

Além de ser um material norteador utilizado na pesquisa em si, acreditamos que tenha o potencial de se constituir como parte de um produto educacional que pode ser utilizado por docentes, inspirando ou suscitando reflexões para os(as) demais professores(as) que trabalham ou desejam atuar na EP.

O Produto Educacional completo é apresentado junto aos elementos pós-textuais deste trabalho, sendo estruturado a partir de um resumo da proposta desenvolvida, contendo em seu escopo o Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família (PIPOF), bem como a Trilha de Aprendizagem.

3.6. Aspectos Éticos

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade de Brasília (UnB), e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 55989722.0.0000.5540, cujo parecer de aprovação é de nº 5.311.564, datado de 24 de março de 2022.

Todos os dados foram cuidadosamente tratados, pois o intuito não foi julgar ou expor de nenhuma forma os participantes ou mesmo a unidade escolar que recebeu a pesquisa, e sim, em parceria, somar positivamente com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e suas famílias, investindo na melhoria da qualidade da mediação docente, não cabendo juízos de valores ou julgamentos.

Os dados foram devidamente protegidos, informações pessoais que possam favorecer a identificação dos participantes foram evitadas e foram utilizados nomes fictícios. Registros que contenham imagens de pessoas foram usados sem a exposição dos rostos e com as devidas autorizações. O(A) professor(a), mães e crianças, bem como a escola como instituição parceira na pesquisa receberam Termos de Consentimento Livre e Esclarecido adequados para cada grupo e foram esclarecidos de que a qualquer momento poderiam tirar dúvidas sobre o estudo diretamente com a pesquisadora.

4. RESULTADOS: ANÁLISES E DISCUSSÕES

4.1. Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família e Trilha de Aprendizagem como ferramentas norteadoras da Intervenção

Como componente fundamental deste Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, foi utilizada uma Trilha de Aprendizagem, elaborada pela pesquisadora, a partir da sondagem inicial e da aproximação com a realidade pesquisada. A Trilha completa encontra-se ao final deste trabalho. Mas qual foi o objetivo deste material e porque o escolhemos como uma das estratégias utilizadas nessa Intervenção?

Apesar do conceito de Trilha de Aprendizagem estar muito presente no processo de educação corporativa ou profissional, essa estratégia metodológica também tem sido adaptada e feito parte da realidade de escolas, principalmente a partir do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como no Ensino Superior.

No ProEF, na disciplina 5 – Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as Trilhas de Aprendizagem nos foram apresentadas como possibilidade de estratégia didático-metodológica para uso no contexto educacional, como uma metodologia que coloca o(a) aprendiz no centro do processo, de uma maneira mais ativa; organiza-se como um trajeto virtual a ser percorrido pelo(a) aprendiz; o(a) professor(a) delinea alguns caminhos sistematizando as propostas educativas, e o(a) aprendiz pode percorrê-los de acordo com seus interesses e disponibilidade, suscitando autonomia e maior flexibilidade no processo; a trilha tem um tema principal, norteador, e visa alcançar objetivos por meio de vivências e aprendizagens de competências relacionadas ao tema.

Como o foco desta pesquisa é a mediação e intervenção docente com as mães, ou seja, com adultos, acreditamos que construir uma Trilha de Aprendizagem simples e lúdica, adaptada para a realidade estudada, cujo tema gerador fosse do interesse e do cotidiano das mães e da escola, na relação com as crianças, poderia ajudá-las a ter mais autonomia no processo de busca de conhecimento, e liberdade para explorar esse caminho no tempo e dentro dos interesses delas.

Neste trabalho, o conceito de Trilha de Aprendizagem foi adotado de uma forma adaptada, e na sua elaboração, valorizamos suas potenciais características

como constituir-se como um material interativo e dinâmico, adotando um tema principal associado a possibilidades diversas de trajetórias para alcançar o objetivo final, que no caso desta pesquisa, foi proporcionar experiências lúdicas significativas para as crianças e para as mães, favorecer a relação brincante entre elas, bem como conhecimento sobre o brincar e a afetividade na infância, no caso das mães. A temática escolhida foi “Brincadeiras e Afetividade no Desenvolvimento Infantil” por ser muito presente na Educação Precoce e de suma importância para o trabalho com os pais das crianças da EP. Ademais, foi ainda levado em consideração o fato de a brincadeira ser um dos eixos integradores do Currículo em Movimento para Educação Infantil (Distrito Federal, 2018), currículo que norteia o trabalho desenvolvido na Educação Infantil da SEEDF, da qual a EP faz parte como AEE.

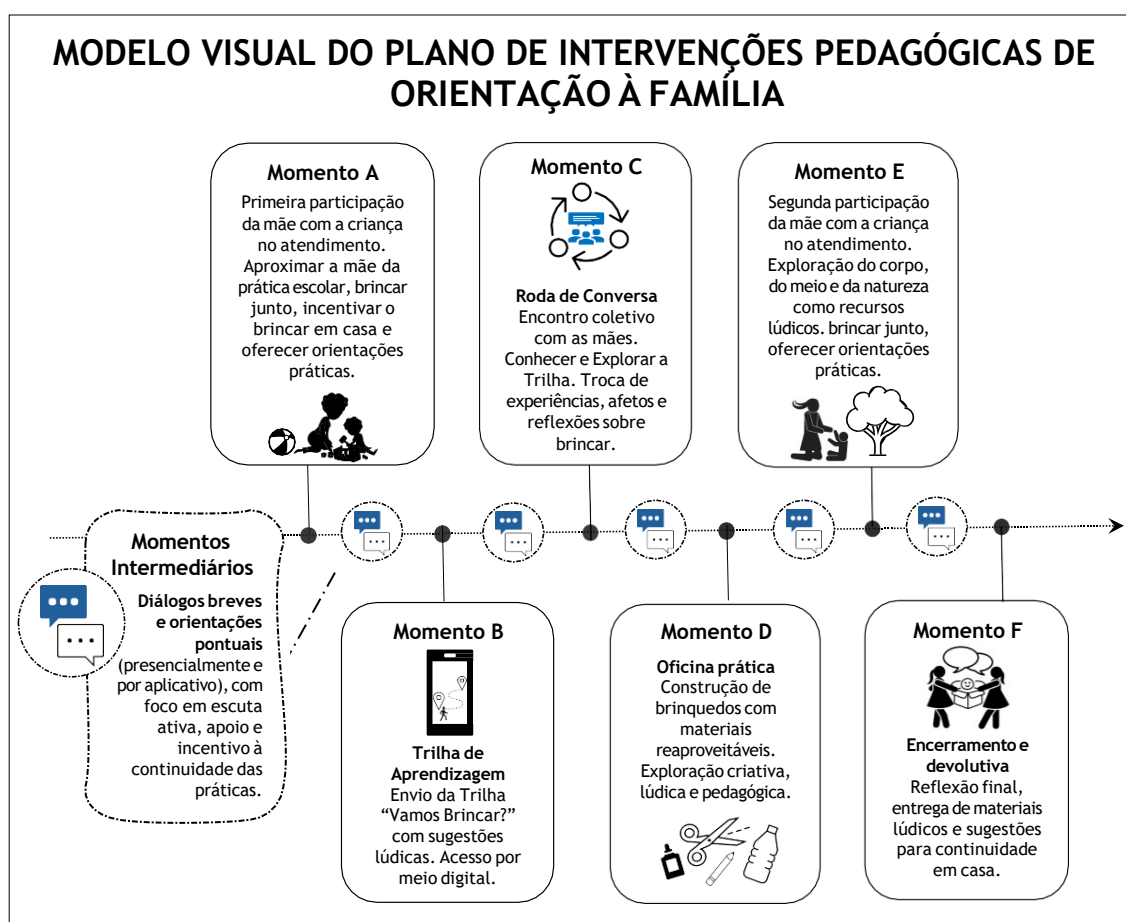
Além disso, a Trilha de Aprendizagem “Vamos Brincar?” também foi pensada para que fosse utilizada pelas professoras para o planejamento das intervenções tanto com as crianças como com as mães, no sentido de se tornar uma ferramenta para nortear o trabalho, tornando-se ainda um material concreto para utilizar com as famílias. Essa trilha trouxe explicações simples sobre o brincar, sobre a afetividade, em uma linguagem acessível às famílias, com imagens, vídeos curtos, pequenos textos e *links* para textos maiores, sites e outros materiais externos à Trilha; buscou-se estabelecer caminhos diferentes, contemplando interesses vários e diferentes faixas etárias, de maneira que as mães pudessem descobrir possibilidades, compartilhar com outras pessoas, disseminando conhecimento para outras famílias, e que o material fosse utilizado durante a fase de aplicação da pesquisa, mas também em outros momentos ou mesmo com outras crianças, em espaços e tempos diversos.

Na elaboração do material, foi utilizada uma linguagem acessível, elementos visuais atrativos e possibilidades simples do dia a dia das famílias, como brincadeiras com materiais reaproveitáveis ou com itens que originalmente não seriam brinquedos (potes, vasilhas, calçados, utensílios domésticos, lençóis, caixas etc.), contato com a natureza, brincadeiras envolvendo músicas, ritmo, espelho, bolas de sabão, água; brincadeiras utilizando o corpo, entre outras, além de dicas e orientações gerais, como as encontradas na caderneta da criança, por exemplo.

Após a sondagem, diagnóstico inicial e aproximação ao cenário educacional, pudemos conhecer melhor os participantes da pesquisa, sendo viável, com a colaboração da professora-parceira, elaborar a Trilha de Aprendizagem e construir nosso Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família.

Como parte do resultado alcançado a partir do primeiro objetivo específico deste trabalho, temos a construção e a implementação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família. O PIPOF é apresentado a seguir, na Figura 19, por meio de um Modelo Visual como uma espécie de linha do tempo com o objetivo de possibilitar a visualização do processo como um todo; é apresentado ainda no Quadro 3, onde são trazidas de forma descritiva as características principais de cada Etapa. Já a Implementação do Plano será ainda mais detalhada nas sessões seguintes.

Figura 19. Modelo Visual do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família.



Fonte: Criado pela pesquisadora.

A expressão “Momento” foi escolhida para didaticamente auxiliar na organização e visualização do modo como as intervenções foram estruturadas, mas é importante deixar claro o entendimento de que o processo de intervenção pedagógica não é constituído de etapas isoladas ou estáticas, independentes umas das outras, e sim, de ações encadeadas, que se interrelacionam, exercem se influenciam, e que para esse contexto estudado, foi a sequência mais viável, a partir

da avaliação das professoras, respeitando as especificidades das crianças, das famílias e da escola.

Quadro 3. Organização do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família.

Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família
<p>Objetivos Gerais do Plano de Intervenções:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Promover aproximação entre família (nesse caso, mães) e a escola; – Resgatar o brincar e a afetividade na relação familiar; – Apresentar de forma mais próxima os atendimentos de Educação Física da Educação Precoce; – Estabelecer diálogo e recursos auxiliares para tirar dúvidas e orientar as famílias; – Incentivar as mães a brincarem com os filhos fora do ambiente escolar, potencializando as aprendizagens e desenvolvimento; – Ampliar o repertório de brincadeiras e de possibilidades de interações entre a mãe, a família e a criança; – Incentivar a autonomia, a iniciativa e a criatividade das mães para brincar com as crianças fora de casa e para incentivarem as crianças a brincarem.
<p>Momento A - Participação Direta da Mãe no Atendimento de EdF da criança (1ª participação).</p> <p><u>Tema:</u> Brincar pode ser simples e divertido.</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <p>Desenvolver a percepção das mães sobre possibilidades de brincar e expandir experiências para as crianças; proporcionar que as mães conheçam um pouco da rotina dos atendimentos da Educação Física na EP. Aproximar a mãe do contexto real do brincar como algo possível também em casa. Estabelecer diálogo entre professora e mãe. Proporcionar a participação e iniciativa da mãe no brincar no atendimento de Educação Física. Oferecer orientações práticas sobre estratégias e intervenções com a criança para o brincar em casa.</p> <p><u>Estratégias e Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Materiais da sala de referência (cadeiras, mini escada, colchonete), barbante, calçados, pregadores de roupa com imagens coloridas, lençol, cabos de vassoura, latas de leite vazias, garrafas PET, papel, papel de pão, prendedores de cabelo, minibrinquedos, papelão, potinho de iogurte e tampinhas de garrafas PET. • Proporcionar o explorar do espaço tanto pela criança quanto pela mãe; direcionar algumas possibilidades verbalmente e com demonstrações e auxílio à criança e a mãe, quando necessário. Explicar para a mãe as propostas, as ações, fazer reflexões, usar perguntas motivadoras, desafiadoras, em linguagem simples para instigar a curiosidade e a criatividade, bem como utilizar de incentivos.
<p>Momento B - Entrega do material instrucional preparado previamente.</p> <p><u>Tema:</u> Trilha de Aprendizagem: “Vamos Brincar?”</p> <p><u>Objetivo:</u> Conhecer, dialogar e tirar dúvidas sobre o material “Trilha de Aprendizagem”.</p> <p><u>Estratégias e Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Breve diálogo com a mãe ao final do atendimento, informando que o material será enviado em formato digital; • Envio da Trilha de Aprendizagem utilizando aplicativo de comunicação por mensagens no telefone, no formato “pdf” interativo. Envio no grupo de mensagens criado no aplicativo com a mãe, a professora-parceira e a pesquisadora. Incentivo e explicações iniciais sobre o propósito da Trilha.

Momento C - Roda de Conversa com as mães.

Tema: Brincando, Aprendendo e Amando – Vivências lúdicas e Afetividade

Objetivos:

Dialogar sobre o brincar e a afetividade, a partir da Trilha de Aprendizagem; tirar dúvidas sobre o material; estabelecer um espaço de troca de experiências entre as mães. Incentivar o brincar e as demonstrações de afeto também fora da escola.

Estratégias e Recursos:

- Realizar um momento de conversa com as mães (enquanto aguardam o término do atendimento das crianças no espaço de pais), tendo como norte inicial a Trilha de Aprendizagem. Utilizar celular para explorar o material enviado e incentivar as mães a compartilharem experiências e tirarem dúvidas.

Momento D - Oficina Prática – Colocando a mão na massa

Tema: Brinquedos com materiais reaproveitáveis

Objetivos:

Preparar brinquedos para levar para casa; pensar possibilidades de utilizar os brinquedos; vivenciar o brincar com materiais e o brincar somente com o corpo; incentivar a criatividade e a autoconfiança das mães. Compreender a importância de possibilitar vivências diversas, sem apego a julgamentos do “certo ou errado”.

Estratégias e Recursos:

- Garrafas PET, tampinhas coloridas, caixas de papelão, giz de cera, lápis de cor, tesouras, barbante, fitas durex, sacolas plásticas, detergente e água.
- Mostrar possibilidades, utilizar de perguntas e incentivos à criatividade das mães. Orientar e auxiliar no que for necessário na produção dos brinquedos/materiais; tirar dúvidas, conversar, experimentar com as mães o que foi preparado.

Momento E - Participação Direta da Mãe no Atendimento de EdF da criança (2ª participação)

Tema: Conhecendo e explorando o meio e a natureza.

Objetivos:

Desenvolver a percepção das mães sobre possibilidades de brincar e expandir experiências para as crianças; proporcionar que as mães conheçam um pouco da rotina dos atendimentos da Educação Física na EP. Aproximar a mãe do contexto real do brincar como algo possível também em casa ou fora da escola. Apresentar a natureza/meio ambiente como um recurso importante para o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Estabelecer diálogo entre professora e mãe. Proporcionar a participação e iniciativa da mãe no brincar no atendimento de Educação Física. Oferecer orientações práticas sobre estratégias e intervenções com a criança para o brincar em casa e em outros espaços.

Estratégias e Recursos:

- Materiais da sala de referência (cadeiras, mini escada, cones, corda), lençóis, pregadores de roupa, garrafas PET com água, papel de pão, caixa de papelão e corda grande, cestinho de lixo, tinta, pincel, cartolina, fita crepe; colheres, potinhos, bolinhas de papel.
- Explorar o Jardim Sensorial – colher itens do jardim para atividade artística em conjunto com a mãe – pegar pedrinhas, folhas, flores, frutinhas, galhos etc.
- Proporcionar o explorar do espaço tanto pela criança quanto pela mãe; direcionar algumas possibilidades verbalmente e com demonstrações e auxílio à criança e a mãe, quando necessário. Explicar para a mãe as propostas, as ações, fazer reflexões, usar perguntas motivadoras, desafiadoras, em linguagem simples para instigar a curiosidade e a criatividade, bem como utilizar de incentivos, por meio de falas motivadoras.

Momento F - Reunião Individual com a mãe para novas orientações, avaliação e entrega de material pedagógico.

Tema: Refletir, continuar e avançar.

Objetivos:

Avaliar a experiência vivenciada pelas mães. Orientar novas possibilidades. Incentivar e tirar dúvidas. Entregar materiais e brinquedos para uso em casa, como incentivo para a continuidade do processo.

Estratégias e Recursos:

- Realizar momento individual com a mãe, em reunião para avaliação; reunião pode ser marcada no horário de coordenação pedagógica da professora-parceira (caso a mãe possa vir no horário) ou em reunião individual de devolutiva/avaliação com a família, já programada no cronograma escolar;
- Entrega de material pedagógico preparado pelas professoras, para que a mãe possa utilizar em casa com a criança; explicações e orientações;
- Conversa sobre o processo vivenciado, sobre o envolvimento da criança e família e momentos para tirar dúvidas.

Momentos Intermediários – Orientação, Apoio e Incentivo à família por ações complementares.

Objetivos:

Ampliar a parceria e suporte para a mãe/família em horários além do tempo de atendimento, podendo utilizar como norte a Trilha de Aprendizagem ou expandindo os recursos conforme as demandas específicas que a mãe apresente. Perguntar sobre as ações que a família tem realizado para vivenciar o brincar fora do ambiente escolar; oferecer escuta e acolhimento, independentemente dos resultados. Incentivar e orientar, valorizando os esforços e tentativas.

Estratégias e Recursos:

- Dialogar com a mãe nos dias que as crianças estão na escola, mas que as mães não estão diretamente na sala de referência do atendimento, mas estão na escola aguardando – o tempo é curto, mas entre um atendimento e outro, tentar estabelecer breves diálogos.
- Incentivos e orientações complementares às mães utilizando aplicativo de mensagens via celular.
- Recebimento de retornos das mães por meio de mensagens no aplicativo de mensagem.

Fonte: Quadro criado pela pesquisadora.

4.1.1. Implementação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família

Dando continuidade, a seguir, serão apresentadas informações sobre as experiências vivenciadas com a implementação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, com o objetivo de explicitar como aconteceram as intervenções e possibilitar algumas análises e reflexões:

- Momento A – Primeira participação da mãe durante o atendimento de Educação Física:

No “Momento A”, a proposta foi convidar as mães, e promover a participação destas, cada uma no horário da sua criança, diretamente no atendimento de EdF. O planejamento inicial foi pautado em 5 atividades lúdicas norteadoras, tendo em mente que mudanças poderiam acontecer durante o atendimento e que não haveria uma única maneira de vivenciar as atividades propostas. O planejamento foi semelhante para ambas as crianças, por apresentarem características comuns entre si, primando por algumas mudanças pontuais, sobretudo na forma de intervenção e na relação das professoras com cada criança e com cada mãe.

Buscou-se proporcionar um ambiente estruturado com materiais que a família pudesse ter em casa ou que seja possível providenciar com alguma facilidade, sem necessariamente precisar comprar, mostrando que o brincar não precisa acontecer somente com brinquedos ou materiais industrializados, e que muitas vezes nem precisa de material, o próprio corpo gera diversas possibilidades.

Para a intervenção com as crianças os principais objetivos foram possibilitar a vivência de experiências psicomotoras lúdicas, em espaço estruturado, com materiais e objetos simples e do dia a dia, permitindo inicialmente o explorar livre, a descoberta, o uso do corpo, a criatividade e a interação social; posteriormente, a incentivaram-se momentos de brincadeiras/atividades um pouco mais direcionadas, com intervenções dos adultos, em contato com outras crianças ou com os adultos.

Como o olhar principal da pesquisa foi a mediação e a parceria com a família, o brincar e a afetividade foram os eixos estruturantes escolhidos pela professora-parceira e pela pesquisadora para o planejar das ações pedagógicas. O diálogo com as mães durante o atendimento se constituiu como uma parte importante da proposta; a ideia foi a cada atendimento conversar com a mãe sobre as estratégias utilizadas e incentivar que esta participasse das brincadeiras e não se preocupasse com o certo ou com o errado, que ali estávamos todos para aprender e brincar.

Ao longo do atendimento, tanto a professora-parceira, quanto a pesquisadora, procuraram fazer intervenções e pequenas orientações, incentivos e comentários motivadores direcionados ora para a criança, ora para mãe, oferecendo espaço para que a cuidadora pudesse perguntar, criar e se expressar por conta própria.

Para começar, a professora-parceira, juntamente com a pesquisadora, se dirigiu ao ambiente de espera das mães e crianças, e convidou com entusiasmo a criança e a mãe para juntas deslocarem-se para o espaço preparado; lembramos que as mães, em conversa prévia, foram avisadas que naquele dia, se concordassem, seriam convidadas para a sala de atendimento, acompanhando de perto a criança. No curto caminho, a estratégia adotada foi, de forma rápida, reforçar para cada uma das mães que o brincar seria o mecanismo para que a criança experimentasse as mais diversas vivências, e que ela (mãe), poderia ficar à vontade para participar, tirar dúvidas, sugerir, observar e brincar, não existindo o certo ou errado, ou uma forma única de desenvolver as brincadeiras; o mais importante ali era o processo, o explorar, o criar, a descoberta, o experimentar, guiado pelo desejo da criança.

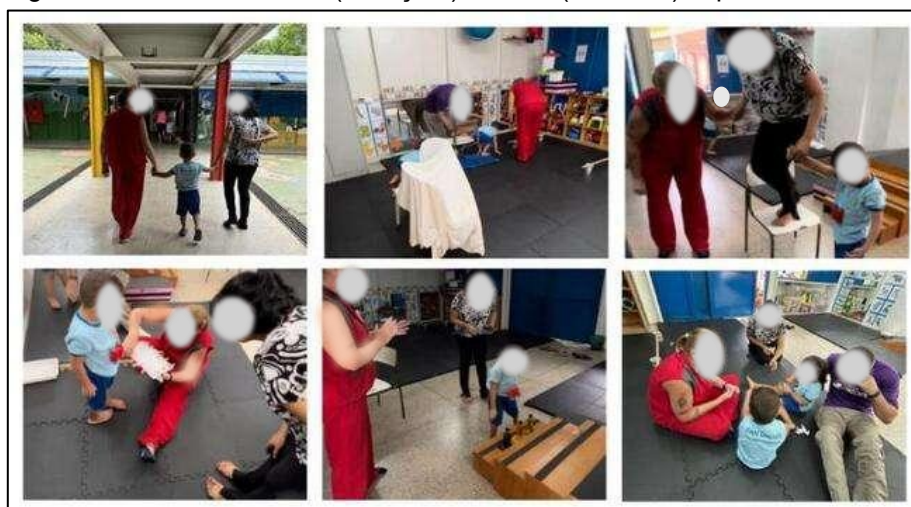
A primeira atividade foi estruturada em estações, utilizando cadeiras, uma livre para subir e descer/pular, duas cobertas por lençol formando um túnel, mais uma cadeira com barbantes amarrados por baixo formando uma “cama de gato”, latas de leite com cabos de vassoura apoiados, sapatos alinhados formando “a ponte” para atravessar pisando em cima e pregadores de roupa com imagens de frutas passíveis de pareamento em um pequeno quadro de papelão com desenhos das frutas, e uma mini cesta de basquete feita com garrafa pet de 5 litros cortada e bolinhas de papel de pão amassado (ver figuras 20 e 21).

A segunda atividade foi de arremesso de argolas coloridas (feita de papelão) em pequenas garrafas *PET* que foram preenchidas com líquido colorido. A terceira atividade proposta foi brincadeira de “desembrulhar” e descobrir a surpresa, onde as crianças receberam minibrinquedos embrulhados com papel ou saco de pão e presos com ligas de cabelo. Já a quarta atividade envolveu explorar tampas coloridas de garrafas *PET* e potinhos de iogurte vazios e limpos, também coloridos (ver figuras 20 e 21).

E por fim, a última atividade: uma rodinha musical, com canções que já fazem parte da rotina do atendimento, como estratégia lúdica para voltar à calma, normalmente findando com uma música de despedida conhecida pelas crianças; trata-se também de uma maneira de indicar para as crianças que o tempo do atendimento está chegando ao final. Em rodinha ou apenas sentados próximos, professores(as), mãe e crianças cantam algumas músicas que envolvem gestos, imitação, motricidade fina, atenção e um momento de despedida (ver figuras 20 e 21).

Para não alterar muito a dinâmica dos atendimentos, ficou combinado com os(as) demais professores(as) que também atenderiam no local, que ficassem à vontade para dar seguimento aos seus atendimentos; estes foram incentivados a seguirem normalmente, de forma que mais crianças e professores(as) daquele horário de atendimento compartilhassem o mesmo ambiente e algumas propostas interventivas, como já é de costume na EP de São Sebastião.

Figura 20. Registros visuais de Renato (criança 1) e Luzia (sua mãe) experienciando o Momento A.



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Figura 21. Registros visuais de Luana (criança 2) e Letícia (sua mãe) experienciando o Momento A.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Finalizado o atendimento, professora-parceira, pesquisadora, mãe e criança voltaram juntas para o espaço de aguardo das famílias; nesse percurso curto, de forma breve, cada mãe foi indagada sobre sua percepção ao participar e ficou

combinado a criação dos grupos pelo aplicativo de celular para continuidade do diálogo também fora da escola.

- Momento B – Entrega do material instrucional preparado previamente:

No “Momento B” foram criados dois grupos de WhatsApp²⁰, um para cada família, a fim de ampliar as possibilidades de comunicação para orientação de cada uma das mães envolvidas na pesquisa. Na EP de São Sebastião, após a pandemia da COVID-19, a comunicação utilizando a ferramenta do WhatsApp configurou-se como uma das formas complementares de conversar e orientar às famílias das crianças; poderia ser outro aplicativo, ou mesmo ligação telefônica, porém, percebemos que a forma mais utilizada pelas famílias da EP de São Sebastião ainda é o WhatsApp, aplicativo de mensagens muito comum no Brasil e gratuito.

Para cada criança/família, foi criado um grupo específico a fim de que as mães pudessem ficar à vontade para a comunicação; foi esclarecido que nenhuma informação ali contida seria exposta para outras pessoas e reforçado que o objetivo não era estabelecer nenhum tipo de julgamento ou crítica, e sim disponibilizar mais um mecanismo de comunicação e orientação das professoras com a família. As mães foram receptivas à proposta de comunicação complementar pelo telefone celular, utilizando mensagens de texto, vídeo ou áudio, e ambas complementaram afirmando que seria uma boa forma de interagir com as professoras, já que o tempo na escola era corrido para tirar mais dúvidas e compartilhar suas iniciativas para brincar com os filhos.

Importante lembrar que na sondagem inicial e na aproximação da realidade, ambas as famílias informaram ter acesso a um aparelho de telefone celular, mesmo que simples, com alguma disponibilidade de internet. Como o material da Trilha de Aprendizagem foi pensado para ser interativo e para poder ser consultado em qualquer local, a qualquer tempo, foi elaborado e enviado para as mães no formato digital.

²⁰ O WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas que permite enviar e receber mensagens de texto, fotos, vídeos, documentos e chamadas de voz e vídeo entre usuários, gratuitamente, utilizando a internet. A sua utilização é global, contando com milhões de utilizadores em mais de 180 países. Fonte: Google IA, **O que é o WhatsApp?** Disponível em <http://www.google.com>, acesso em 02 de maio de 2025.

- Momento C – Roda de Conversa com as mães:

O “Momento C” foi conduzido pela pesquisadora, exercendo uma das possibilidades do(a) professor(a) de Educação Física da turma de bebês e pais, em atendimento a pais, ou mesmo como coordenadora pedagógica da EP. A professora-parceria, não sendo da turma de bebês e de pais, não tem horários em seu tempo de regência para atendimento às famílias, enquanto aguardam a criança, assim, uma roda de conversas ou uma oficina, por exemplo, no tempo de aguardo das mães, só é possível se realizada pela coordenação pedagógica ou por um(a) professor(a) da turma de bebês e de pais (que pode ser de Educação Física ou da Pedagogia), que possui 6 horários de 50 minutos semanalmente para esse atendimento. Nesse ponto torna-se importante considerar que para que o “Momento C” possa acontecer, há a necessidade do envolvimento de outro(a) professor(a) da equipe, seja da turma em que já são previstos horários para estar em atendimento aos pais de toda a unidade, ou do(a) professor(a) que esteja na função de coordenador(a) pedagógico(a). Na nossa proposta, a parceria foi estabelecida entre a professora de Educação Física e a coordenadora pedagógica, do contrário, esse momento, indicado pelas mães como importante, não poderia acontecer.

Dessa forma, esse momento foi planejado a fim de proporcionar uma conversa mais próxima e prática sobre elementos da Trilha de Aprendizagem, para tirar dúvidas, trazer assuntos abordados no material e mostrar possibilidades de “percorrer” a Trilha; nesse processo, o brincar e a afetividade foram os temas principais. Foi um momento realizado conjuntamente com as duas mães, rico em troca de experiências entre elas, bem como algumas orientações da pesquisadora, em seu papel de coordenadora pedagógica e professora de Educação Física; as orientações aqui também se constituem como uma mediação docente junto às famílias, uma construção em parceria, e não devem ser confundidas com uma dinâmica equivocada de “professor(a) detentor do saber, transferindo conhecimento para as mães aprendizes”.

Se rodas de conversa, oficinas ou palestras para as famílias tem um papel tão relevante, será que não se tornaria importante ampliar os horários destinados ao atendimento diretamente com as famílias, enquanto as crianças estão em atendimento nas salas de referência? Por que não podemos pensar na possibilidade do(a) professor(a) de cada turma (tanto da Pedagogia, quanto da Educação Física) ter ao menos dois horários por semana em seu horário de regência para poder realizar

atividades coletivas com as famílias? Dessa forma, não apenas os(as) docentes da turma de bebês e pais ou a coordenação pedagógica poderiam contribuir com esse tipo de trabalho no coletivo das mães e pais, mas todos da equipe. Evidentemente seria necessária uma autorização por parte da SEEDF para mudanças na organização dos horários de atendimentos, pois cada unidade da EP não tem nesse caso autonomia para realizar essa alteração; entendemos esse como um dos possíveis caminhos para que mais momentos como esse pudessem acontecer, sem claro, desconsiderar o importante papel das parcerias com outros(as) professores(as), bem como com profissionais externos à equipe da EP.

- Momento D – Oficina Prática – Colocando a mão na massa:

Esse momento também teve o intuito de compartilhar experiências e de oferecer orientações, aliadas à proposta de construção e experimentação de brinquedos e brincadeiras por meio de uma oficina prática, conduzida pela pesquisadora, como coordenadora pedagógica ou assumindo o papel de professora de Educação Física da turma de bebês e pais. A ideia foi aproveitar o tempo em que as mães esperam as crianças saírem do atendimento, para produzir alguns materiais que pudessem levar para casa, a fim de utilizá-los para brincar com as crianças.

As mães se envolveram na proposta, trouxeram ideias diferentes das que a pesquisadora apresentou inicialmente, e ao final da oficina, levaram os brinquedos preparados e além de outros materiais para construir mais possibilidades em casa, pois tinham outras ideias e gostariam de envolver os filhos no processo.

Figura 22. Registro visual de parte da oficina com as mães.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ainda durante a oficina foi possível estabelecer conversas, brincar com alguns itens que foram produzidos por elas, pensar em possibilidades diferentes para utilizar os materiais, tornando-se também um momento bastante rico e elogiado por ambas as mães. Assim como o “Momento C”, esse momento das oficinas também só foi possível devido à parceria da coordenadora pedagógica, conduzindo com as mães a atividade. Tanto a Roda de Conversas como a Oficina Prática foram inseridos no Plano de Intervenções Pedagógicas por se tratar de estratégias consideradas pela pesquisadora e pela professora-parceira como fundamentais para favorecer vínculo e aproximação da escola com as famílias, além de serem possibilidades ricas em potencial para orientação da família, mas que só aconteceram devido à parceria da coordenadora pedagógica, que também é professora de Educação Física e pesquisadora neste estudo.

- Momento E – Participação Direta da Mãe no Atendimento de EdF da criança (2ª participação, ou seja, reincidir a vivência das etapas anteriores):

No “Momento E”, diferentemente da primeira participação das mães no “Momento A”, foi perceptível que ambas se encontravam mais entusiasmadas e demonstrando estar mais à vontade para participar; foi notável ainda uma ansiedade positiva das duas mães, perguntando quando seria a próxima vez que iriam para a sala de referência participar com os filhos. Esse momento foi adiado em uma semana, por motivo inicialmente de saúde da professora-parceira e posteriormente, motivo de saúde das crianças, por ter sido um período de mudança brusca de clima.

Cada mãe em seu horário específico, novamente foi convidada a participar de todo tempo de atendimento da criança, diretamente com as professoras e o filho ou filha. O planejamento adotado foi semelhante à primeira participação das mães, em que no primeiro momento foi permitido que a criança livremente explorasse o ambiente estruturado proposto para aquele atendimento e posteriormente, a professora-parceira foi mostrando cada atividade, e as mães participando junto com a criança, e realizando interações e intervenções com os filhos.

Mais uma vez, o planejamento foi estruturado com 5 atividades, e as professoras seguiram cientes de que não necessariamente as vivências no espaço seriam na sequência pensada e, tão pouco, de maneira única. Mais uma vez foram

usados materiais e ideias simples cujo as famílias pudessem utilizar como inspiração para as brincadeiras fora da escola.

Professora-parceira e pesquisadora seguiram a estratégia de relacionar-se com a criança e com a mãe incentivando a criatividade, a curiosidade, a autonomia, dialogando com as mães durante o atendimento, dando mais espaço para que participassem das atividades, trazendo elementos também da Trilha de Aprendizagem, breves esclarecimentos sobre as estratégias utilizadas e sempre lançando mão de incentivos, por meio de falas e ações motivadoras. Reforçaram mais uma vez que brincar e experimentar eram os objetivos, e que não se preocupassem com julgamentos.

Dessa vez o espaço da sala de referência foi estruturado para a primeira atividade também em estações, utilizando cadeiras com lençol, formando um túnel (muito apreciado pelas crianças), um lençol criando um caminho para bolinhas que poderiam ser conduzidas utilizando a mão ou uma colher, cones com uma cordinha que os conectava, meias e pregadores de roupas, simulando um varal; um potinho com bolinhas de papel próximo à rampinha da sala, para a criança deslocar-se carregando as bolinhas até o outro lado (usando colheres ou as mãos), e uma caixa de papelão, com uma corda amarrada, possibilitando que a criança entrasse na caixa e pela corda amarrada, fosse puxada pelo adulto (ver figuras 23 e 24 na página 118).

A segunda atividade foi a brincadeira de boliche utilizando bolas de papel com pedrinha dentro e garrafas pets coloridas preenchidas por água e corante alimentício. A terceira envolveu a descoberta de possibilidades de brincar utilizando um cestinho pendurado, amarrado por uma corda, com bolinhas de papel dentro (ver figuras 23 e 24).

E por fim, a quarta e a quinta atividades foram planejadas de forma conectada, envolvendo atividades ao ar livre, no Jardim Sensorial, para colher itens do jardim (pedrinhas, galhos, folhas, flores) e posteriormente uma atividade artística com os itens recolhidos do jardim, pincel, cola, fita e tinta guache (ver figuras 23 e 24).

Como de costume, outras crianças e professores(as) poderiam estar no espaço de atendimento, porém, excepcionalmente nesse dia, algumas crianças faltaram por motivos de saúde, e a sala de referência grande parte do tempo ficou disponível para uso somente das professoras parceira e pesquisadora, das mães e das crianças, cada família em seu horário de atendimento.

Terminado o atendimento, professora-parceira, pesquisadora, mãe e criança voltaram juntas para o espaço de aguardo das famílias, e no caminho, breve conversa foi estabelecida no sentido de reforçar novamente a ação de brincar em casa, bem como elogiar o envolvimento e empenho das mães.

Figura 23. Registros visuais de Renato (criança 1) e Luzia (sua mãe) experienciando o Momento E.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 24. Registros visuais de Luana (criança 2) e Letícia (sua mãe) experienciando o Momento E.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

- Momento F – Reunião Individual com a mãe para novas orientações, avaliação e entrega de material pedagógico (kit de brinquedos com sucatas):

Na etapa final da implementação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, a intenção foi realizar um momento individualizado da

professora-parceira com cada mãe, tornando-se um espaço para dialogar sobre o processo, e uma oportunidade para a professora-parceira complementar suas orientações, mostrar materiais e outras estratégias utilizadas na escola, fortalecendo a parceria com a família.

Além de estabelecer uma conversa e de explorar materiais diversos e os registros visuais feitos durante os atendimentos, podendo a partir deles construir novas possibilidades de apoio e orientação à família, como iniciativa da professora-parceira, foi realizada a entrega de um kit de brinquedos pedagógicos feitos em sucata, elaborados pela escola, neste caso, pela professora-parceira, que com compromisso e dedicação preparou diferentes brinquedos a serem entregues às mães.

Em observações do trabalho da professora-parceira, notamos que se trata de hábito desta: preparar materiais pedagógicos para os atendimentos, com sucatas e itens de reciclagem; na ocasião, a professora empenhou-se em preparar os materiais não apenas para mostrar às mães, mas para que essas pudessem levá-los para casa, enriquecendo muito esse momento.

Figura 25. Professora-parceira e mãe de Renato em reunião.



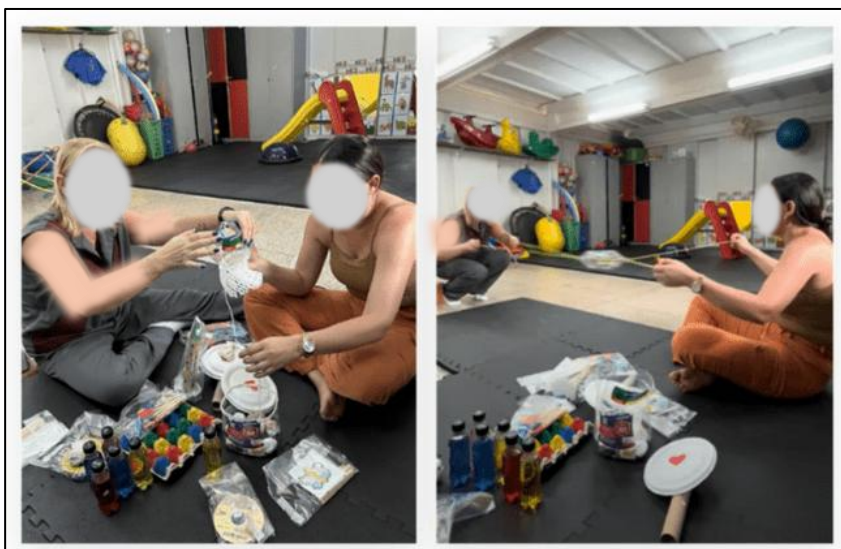
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A surpresa das mães foi enorme, e veio acompanhada de sorrisos e agradecimentos direcionados à professora-parceira, à intervenção vivenciada com a pesquisa e à EP de uma forma geral. Letícia entusiasmada comentou “Nossa, isso tudo é para mim e para Luana? Que legal, quanta criatividade!” e a mãe de Renato

também ficou animada e satisfeita, o que foi perceptível nas feições e na fala de Luzia: “Amei, nossa, ele vai amar...obrigada, Tia”, seguida de um abraço longo que Luzia, normalmente mais tímida, deu na professora-parceira.

Nesse momento, realizado com cada uma delas individualmente, e com a presença da pesquisadora, foi possível conversar com mais calma, explicar cada um dos materiais e algumas de suas possibilidades, relembrar experiências vivenciadas nos atendimentos que as mães acompanharam, e resgatar um pouco do lúdico com as mães, convidadas a brincar com alguns dos itens, como o vai-e-vem de garrafa PET, o peão feito com CD e tampinha de detergente e o foguetinho para encaixe de cotonetes.

Figura 26. Professora-parceira e mãe de Luzia em reunião.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

- Momentos Intermediários – Orientação, Apoio e Incentivo à família por ações complementares:

A dinâmica escolar, sobretudo no tempo de regência do(a) professor(a) da Educação Precoce, é bastante intensa, o que em geral, não permite que antes ou após o atendimento da criança, o(a) professor(a) consiga dialogar por mais tempo com o responsável; ou o(a) professor(a) marca momentos com os pais em horário de coordenação pedagógica, ou seja, no contraturno do atendimento da criança (o que os pais nem sempre podem, devido a demandas familiares e de trabalho), ou realiza pequenas devolutivas nos minutos finais ao entregar a criança ao responsável.

Ao final dos atendimentos, o tempo é reduzido, apontamento feito pela própria professora-parceira e pelas mães da pesquisa durante a sondagem inicial; dessa forma, as comunicações auxiliares utilizando tecnologias, como por exemplo os aplicativos de comunicação via internet e celular, podem ajudar a ampliar as possibilidades de contato e trocas entre professor(a) e coordenador(a) pedagógico(a) nesse caso representando a escola, e a família da criança. Reforçamos que perspectiva aqui é de ampliar possibilidades, e não de substituir o fundamental papel do(a) professor(a) como mediador(a) dentro do contexto e cotidiano da escola.

Na pesquisa, foram utilizadas as comunicações via mensagens pelo aplicativo WhatsApp como alternativas extras para apoiar as mães e poder compartilhar novas sugestões e orientações, bem como receber seus retornos sobre as iniciativas relacionadas ao brincar em casa. Com essa experiência, buscou-se vivenciar as mais diferentes formas de estabelecer parcerias com as famílias, e nos tempos atuais, acreditamos que a tecnologia pode somar nesse processo.

Assim, além dos momentos presenciais com as crianças e as mães, tivemos também ricas possibilidades por meio de conversas e trocas de mensagens de texto, áudio e vídeos pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp.

A professora-parceira e a pesquisadora fizeram uso de algumas imagens e vídeos curtos da internet e trechos presentes na Trilha de Aprendizagem, de forma a incentivar a curiosidade e autonomia das mães para buscar informações. ou mesmo registros das crianças²¹ em atividades na escola, para ajudar as mães a visualizarem possibilidades e estratégias. Para as imagens e vídeos curtos enviados para as mães, adotamos o critério de terem até 2 minutos no máximo, e serem capazes de compartilhar com as mães de forma visual e com linguagem simples e objetiva algumas informações relacionadas ao brincar e exemplos práticos de brincadeiras utilizadas nos atendimentos que as mães participaram ou atividades que contemplassem propostas da Trilha de Aprendizagem.

Foram utilizados os seguintes vídeos associados a imagens de captura de tela: (1) Tema: Pescaria Divertida, duração: 2 minutos, mensagem: ensina a brincar de pescaria com tampas ou pequenos objetos, uma bacia, água e colher, peneira ou

²¹ As crianças aqui mencionadas são Renato e Luana. Registros visuais de Renato na escola foram enviados somente para sua mãe Luzia, e os registros de Luana foram enviados só para sua mãe Letícia. Em nenhum registro compartilhado com as mães foram usadas imagens de outras crianças da escola.

escumadeira; (2) Tema: Arremesso no Cesto, duração: 40 segundos, mensagem: explica como preparar um cestinho com garrafa pet grande colada na parede e mostra crianças brincando jogando bolas pequenas no cesto; (3) Tema: Surpresa Embrulhada, duração: 20 segundos, mensagem: mostra como brincar embrulhando pequenos objetos ou brinquedos em papel para que a criança desembrulhe e descubra a surpresa; (4) Tema: Brincadeiras com tampinhas de garrafa PET, duração: 33 segundos, mensagem: apresenta algumas possibilidades de atividades/brincadeiras com tampinhas, individualmente ou em grupos; como montar uma atividade com tampinhas coloridas, colocadas dentro de um saco plástico transparente, a serem conduzidas pela criança até um pequeno furo do plástico, e depois inseridas no recipiente da cor correspondente; (5) Tema: Pareamento, encaixe e quebra cabeças com papelão, duração: 1 minuto, mensagem: exibe uma criança brincando com diferentes materiais preparados com papelão; (6) Tema: Projetor de imagens, duração: 24 segundos, mensagem: demonstra como preparar e utilizar um pequeno projetor de imagens usando rolo de papel higiênico já sem o papel, fita durex e canetinha; (7) Tema: Massinha Nuvem, duração: 15 segundos, mensagem: ensina como fazer massinha caseira com dois ingredientes; (8) Tema: Pintura com Tinta Caseira, duração: 23 segundos e 3 imagens, mensagem: como preparar tinta caseira que parece giz e sai facilmente com água.

Com a implementação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, que envolveu muito diálogo com as mães, foi perceptível que o tempo em casa para elas era muito corrido, para explorarem a fundo a Trilha proposta, e que enviar pequenos trechos do material, ou indicações específicas de páginas com tal ou qual assunto ou sugestão, ajudou no uso do material instrucional por parte das mães. Ainda assim, mesmo relatando rotinas intensas em casa, foi notável o envolvimento de Luzia e Letícia (mães), ora brincando com as crianças com o que já tinham em casa, ora fazendo uso de ideias propostas nos atendimentos, na roda de conversas ou na oficina prática; a entrega de materiais pedagógicos ao final do processo também surtiu bons efeitos, e dias depois, as duas mães enviaram mais registros utilizando também desses materiais com as crianças. Recebemos retornos interessantes das mães (ver figura 27 e 28), compartilhando com entusiasmo as suas conquistas ao conseguirem brincar com os filhos em casa, e ao compartilhar as vivências e conquistas das crianças.

Figura 27. Registros visuais enviados por Luzia (mãe de Renato) de brincadeiras em casa.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 28. Registros visuais enviados por Letícia (mãe de Luana) de brincadeiras em casa.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

É importante ressaltar que, os retornos das mães ao brincarem com os filhos em casa não foram somente positivos e de sucessos na perspectiva de Luzia e de Letícia. Nem todas as iniciativas das mães para brincar saíram exatamente como idealizadas por elas, o que foi percebido também em alguns retornos que fizeram em conversas pelo WhatsApp e outros em conversas presencialmente na escola. As professoras foram sempre positivas ao tratar as iniciativas das mães, explicando inclusive que mesmo na escola, com as professoras, mesmo com todo planejamento, precisamos ser flexíveis e pacientes, pois nem tudo acontece como esperado, mas que todas as possibilidades de vivências lúdicas, desde que seguras e respeitando a

individualidade da criança, são válidas e importantes para ampliar as experiências de aprendizagem.

Trazendo alguns conceitos da Flexibilização Educacional, as professoras procuraram reforçar com as mães aspectos sobretudo relacionados aos Recursos Auxiliares de Mediação (percepção subjetiva de competência, ajustes à competência, desafio, mobilização da atenção, autorregulação, otimismo, experiência compartilhada e vínculo afetivo), mas sem utilizar esse termo com elas, fazendo uso de linguagem simples, objetiva e quando possível, com exemplos. O uso do conhecimento dos Recursos Auxiliares de Mediação aconteceu tanto na perspectiva da mediação da mãe com a criança em casa, quando as orientamos, como na mediação das professoras (pesquisadora e parceira) com as mães, incentivando-as a prosseguir com os momentos lúdicos e afetuosos em brincadeiras em casa.

4.2. Experiências de Aprendizagem Mediada Seleccionadas: Análise de Ciclos de Mediação e de Recursos Auxiliares de Mediação

Pensando na aplicabilidade da Análise do Ciclo de Mediação e do Uso dos Recursos Auxiliares de Mediação para a realidade da Educação Física, entendemos que a construção visual e didática do Ciclo de Mediação em formato de um diagrama, por exemplo, e sua análise por parte do(a) professor(a) deve estar alinhada aos objetivos do(a) docente ao selecionar situações específicas para reflexão, sempre em busca de aprimoramento da prática pedagógica e das experiências ofertadas aos(as) alunos(as). O(A) docente poderia analisar Ciclos envolvendo sua mediação com algum(a) aluno(a) específico ou com grupos de alunos(as), o que suscitará do(a) professor(a) um olhar flexível, inspirado no modelo de Ciclo de Mediação proposto por Rezende, Matias e Moraes (2024), já apresentado anteriormente neste trabalho, mas contemplando nuances pertinentes a sua realidade específica.

O objetivo da proposta interventiva deste trabalho foi promover aproximação entre família (nesse caso, mães) e a escola a fim de incentivar as mães a brincarem com os filhos também fora do ambiente escolar, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento; de maneira alguma tivemos a intenção de transferir o papel da mediação do(a) professor(a) e da escola, e nem tão pouco cobrar das mães conhecimentos teóricos, de técnicas ou metodologias, ou mesmo sobrecarregá-las. Corroboramos com a ideia de Gutierrez Filho *et al.* (2024), ao citarem Lopes *et al.*

(2020), de que a escola deve contribuir o quanto possível para ampliação e qualidade dos espaços educativos para as crianças, e por isso propomos em nosso Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família uma parceria com as mães, para que de forma lúdica e leve, possam brincar com seus filhos fora da escola, diversificando as vivências das crianças:

o processo de ensino-aprendizagem envolve não só a escola e os professores, mas também, os espaços e momentos que a família e a sociedade oferecem para vivência de novas experiências infantis. É de extrema importância, que a escola leve em consideração e, na medida do possível, contribua para diversificação e qualificação de cenários educativos que ampliem as oportunidades para que as crianças desenvolvam competências que tenham um papel chave no sucesso de sua aprendizagem efetiva (Lopes *et al.*, 2020 apud Gutierrez Filho *et al.*, 2024, p. 32).

Reafirmamos que, em nenhum aspecto a proposta do PIPOF deve ser compreendida como uma possível substituição da mediação das professoras e professores nos atendimentos da EP na escola. Trata-se de proposta complementar, que assim como afirmam Gutierrez Filho *et al.* (2024), que, apesar de outro contexto também construíram e vivenciaram uma proposta de parceria com mães de crianças com necessidades específicas para atendimento de Educação Física, trata-se de:

uma proposta de caráter complementar, reconhece e valoriza as experiências realizadas fora da escola para a formação e o desenvolvimento infantil, sem, no entanto, deixar de destacar a primazia da mediação docente no contexto escolar. A escola oferece para a criança um currículo de experiências diversificadas e abrangentes; **a mediação de educadores com formação didática e saberes docentes que favorecem a aprendizagem; a interação e socialização com outras crianças, da mesma idade, mas também, um pouco mais velhas ou mais novas, ou seja, ricas vivências formativas que não encontram similaridade com a casa ou outros espaços sociais** (Gutierrez Filho, *et al.*, 2024, p. 35, grifo nosso)

Diante disso, a relação de mediação docente principal inicialmente escolhida para análise foi a da interação da professora com a mãe. Entretanto, na construção da proposta de intervenção e durante sua implementação, percebemos que a análise poderia envolver não apenas a díade professora-mãe, pois no cenário estudado, a pesquisadora esteve investigando sua própria realidade de atuação e intervenção como professora de Educação Física na função de coordenadora pedagógica no atendimento da EP, e, por isso, nesse cenário, a pesquisadora enquanto observadora-participante e coordenadora pedagógica com função explícita de mediação junto às famílias, também poderia fazer parte do Ciclo de Mediação, formando então uma

tríade na mediação docente junto à família: a tríade professora-mãe-coordenadora, em que professora-parceira e pesquisadora assumem o papel de mediadoras na orientação da mãe para que desenvolva competências voltadas para a estimulação do seu(ua) filho(a).

No Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família foram previstos momentos em que a pesquisadora no papel de coordenadora pedagógica atuou diretamente com as mães, sem que as crianças ou a professora-parceira estivessem junto, o que gerou a mediação docente na relação coordenadora-mãe. Foram ainda planejadas situações educativas em que as orientações aconteceram de forma paralela (durante o mesmo momento e no mesmo espaço físico) ao atendimento da criança, o que implica também em inserir a participação da criança em interação com a mãe; essas últimas experiências de aprendizagem, em particular foram muito importantes, pois tornaram-se estratégicas para que a mãe visualizasse as ações das professoras, bem como o envolvimento da criança com a atividade lúdica proposta, e em vários momentos, as mães foram instigadas a participar ativamente das atividades.

Sendo assim, poderíamos, por exemplo, estruturar os Ciclos de Mediação a partir da díade professora-criança ou mãe-criança, da tríade professora-mãe-criança, ou a partir das relações em um pequeno grupo, com o Ciclo de Mediação envolvendo professora-mãe-criança-coordenadora.

Outro aspecto importante na análise da orientação à família diz respeito ao fato de que a finalidade da mediação docente foi a aprendizagem pelas mães de como podem brincar e promover experiências favoráveis à aprendizagem da criança, logo, de como elas podem assumir o papel da educadora no Ciclo de Mediação. Essa sobreposição de papéis não deve ser vista como algo surpreendente, pois um dos critérios importantes da aprendizagem promovida pelo Ciclo de Mediação, é que o educando adquira autonomia e condições para refazer as experiências de aprendizagem, a fim de poder, a qualquer momento, confirmar as possíveis soluções de uma situação-problema e, até mesmo, ensinar para outros o que aprendeu, o que corresponde, portanto, a realizar o papel que no início era do(a) educador(a). Esse é um exemplo do par dialético formado pelo ensinar-aprender.

Uma última possibilidade levantada nesta pesquisa, que é crucial no caso de crianças que tenham irmãos(ãs), é a possibilidade da participação de outras crianças nesse processo, e dessa maneira, teremos os seguintes atores: como educadoras, a

professora de Educação Física e a pesquisadora; como educanda, a mãe da criança, aprendendo como mediar as brincadeiras com seu(sua) filho(a), sozinho(a) ou em interação com outra(s) criança(s), interação que também aconteceu durante a aplicação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família.

São várias relações passíveis de sistematização, análise e reflexão no contexto do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família aqui proposto para a EP, espaço rico em interações, mediações e aprendizagens de todos os envolvidos, o que nos conduz a confirmação de que as relações no contexto educacional, são diversas e complexas, podendo envolver diferentes atores sociais, cada qual com sua “bagagem” e disponibilidade para experienciar e ampliar o conhecimento; cabe ressaltar que nessa complexidade e diversidade, cada sujeito tem sua importância e singularidade, e se insere em outros contextos externos à escola, o que oferece ainda outras possibilidades de enriquecimento das experiências de aprendizagem.

Diante do exposto até aqui, a fim de exemplificar algumas possibilidades de uso dos conceitos da Flexibilização Educacional (Ciclo de Mediação e Recursos Auxiliares de Mediação) na realidade específica da EP de São Sebastião-DF, escolhemos uma situação educativa específica para cada família (criança-mãe). Estas situações foram selecionadas por serem, no olhar da pesquisadora, bastante favoráveis à compreensão da proposta de *flexibilização educacional*, ou seja, em busca, por parte do(a) docente, de estratégias para que o(a) educando(a) tenha acesso a atividades ou experiências significativas.

Para utilizar o Ciclo de Mediação, torna-se relevante que o(a) professor(a) elenque pontos chave ou questões norteadoras que favoreçam sua observação e registros atentos acerca das situações educativas; a partir da percepção dos critérios estabelecidos, o(a) educador(a) poderá sistematizar o Ciclo e avaliar melhor a qualidade da experiência mediada, que recursos auxiliares foram utilizados ou que recursos poderia recorrer para flexibilizar as ações, aperfeiçoando sua práxis e promovendo um processo mais significativo, no caso aqui tanto para a criança, como para sua mãe, já que há uma complexidade e diversificação nas relações na Educação Precoce. Nesse sentido, Rezende, Matias e Moraes (2024) sugerem algumas perguntas norteadoras que valem ser observadas:

O ciclo de mediação entre professor(a) e educando(a) transcorre nas duas direções possíveis, ou seja, (I) do(a) professor(a) para o(a) educando(a) e (II) do(a) educando(a) para o(a) professor(a)? Existem pontos de interrupção do ciclo de mediação? Como o(a) professor(a) apresenta a sua proposição pedagógica? O(a) educando(a) é capaz de interpretar o(a) professor(a)? O(a) educando(a) apresenta reciprocidade? O(a) educando(a) tem a iniciativa de se expressar de forma intencional? O(a) professor(a) é capaz de interpretar o(a) educando(a)? O(a) professor(a) apresenta responsividade? (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 107).

Além disso, os autores orientam que um ciclo completo de mediação deve conter pelo menos 4 fases, que podem ser descritas didaticamente de maneira sequencial, e dentro delas:

Cada sujeito desempenha, pelo menos uma vez, as funções relacionadas com a expressão de uma intenção (intencionalidade) e a interpretação do significado da ação do outro (reciprocidade), ou seja: 1. Sujeito 1 – intencionalidade, proposição para o sujeito 2; 2. Sujeito 2 – reciprocidade, interpretação da proposição do sujeito 1; 3. Sujeito 2 – intencionalidade, interação de resposta ao sujeito 1, e 4. Sujeito 1 – reciprocidade, interpretação do sujeito 2 e reinício do ciclo. (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 75)

Já sobre os Recursos Auxiliares de Mediação, os mesmos autores, elaboraram um quadro com o objetivo de apresentar os recursos que consideram principais, sendo eles a Transcendência, a Percepção Subjetiva de Competência, Mudança no Desempenho, Ajuste à Competência, Desafio, Mobilização da Atenção, Autorregulação, Singularidade, Otimismo, Pertencimento, Inspiração, Experiência Compartilhada, Responsividade e Vínculo Afetivo; o sentido atribuído ao conceito de competência, nesse contexto educacional, está associado à capacidade ou potencial do indivíduo, no caso aqui, do(a) educando(a), para lidar com situações problema. O Quadro a seguir, traz a denominação do Recurso, seguida de breve descrição de que tipos de estratégias podem compor cada Recurso Auxiliar de Mediação:

Quadro 4. Descrição dos Recursos Auxiliares de Mediação que favorecem a participação do(a) educando(a) nas atividades.

Recursos Auxiliares de Mediação	
Conceito	Descrição
Transcendência	Estratégia para que o(a) educando(a), por meio de aprendizagem específica e eficiente em uma determinada atividade, adquira uma competência geral, que o(a) ajude a lidar com problemas semelhantes em outras situações.
Percepção subjetiva de competência	Estratégias para fortalecer a autoconfiança do(a) educando(a) em sua capacidade de aprender, a fim de aumentar a sua disposição para participar de forma ativa da atividade.

Mudança no desempenho	Estratégias para comprovar ao(à) educando(a) por meio de indícios claros, que seu desempenho tem sofrido mudanças ao longo do processo de aprendizagem.
Ajuste à competência	Estratégias para ajustar as características ou regras da atividade, de modo que corresponda às competências atuais do(a) educando(a), o que lhe garante condições para uma participação ativa e efetiva.
Desafio	Estratégias para dimensionar, adequadamente, o nível de dificuldade da atividade, de maneira a exigir do(a) educando(a) um pouco além de suas competências atuais, sem exceder suas condições, o que lhe permite alcançar o sucesso e aprender.
Mobilização da atenção	Estratégias para envolver o(a) educando com a atividade e manter sua participação ativa durante o atendimento/aula.
Autorregulação	Estratégias para incentivar o(a) educando(a) a persistir na realização da atividade, como parte intrínseca do processo de aprendizagem, assim como a controlar sua ansiedade e impulsividade.
Singularidade	Estratégias para incentivar o(a) educando(a) a atuar com autonomia, de modo a favorecer a construção de sua identidade pessoal como integrante de uma sociedade de direito, por princípio, diversa e inclusiva.
Otimismo	Estratégias para manter o(a) educando(a) confiante em sua competência para aprender a atividade, recordando experiências anteriores bem-sucedidas e compreendendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem.
Pertencimento	Estratégias para favorecer que o(a) educando(a) faça parte de um grupo que o aceite e o proteja, de maneira que entenda o seu papel dentro do grupo e identifique-se com as raízes socioculturais que o caracterizam.
Inspiração	Estratégias para orientar o(a) educando(a) a definir um projeto de vida (“um sonho”), que sirva de referência para sair do imediatismo e ativar o investimento em aprender e contribuir socialmente.
Experiência compartilhada	Estratégias para atuar cooperativamente com o(a) educando(a), criando vínculo empático que auxilie a dosar, progressivamente, a assistência a ser fornecida.
Responsividade	Estratégias para realizar, ao longo da atividade, uma leitura aplicada das necessidades e dos interesses do(a) educando(a) de forma a atendê-lo(a) com prontidão e da maneira apropriada.
Vínculo afetivo	Estratégias para exprimir, de forma evidente, que se importa com o(a) educando(a) e se preocupa com a sua aprendizagem, demonstrando que sente prazer e satisfação em ensinar e de estar junto com ele(a).

Fonte: Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 137 e 138, com adaptações.

Tomando como inspiração as orientações de Rezende, Matias e Moraes (2024), a seguir são apresentados os principais focos da observação-participante realizada pela pesquisadora, que podem suscitar, quem sabe futuramente, reflexões de outros docentes atuantes na EP, ou mesmo da pesquisadora em situações educativas diversas, em outras oportunidades de sua prática pedagógica.

Quadro 5. Pontos elencados pela professora-pesquisadora para maior atenção durante a observação-participante a fim de contribuir para a análise do Ciclo de Mediação.

Ações das(os) Educadoras(es)
<ul style="list-style-type: none"> • Quais são suas ações intencionais (Intencionalidade Pedagógica)? • Como apresentam suas proposições? • Realizam interrupções no ciclo de mediação? • Oferecem espaço para respostas ou proposições do(a) educando(a)? • Como reagem às ações do(a) educando(a) quando corresponde positivamente? • Como reagem às ações do(a) educando(a) quando não corresponde conforme esperado? • Expressa emoções? Como as expressa? • Como agem quando outras crianças ou adultos compartilham o mesmo espaço? • Como reagem a interrupções devido a fatores externos ou ambientais, se acontecerem (exemplo: chuva, queda de energia, ausência de material ou danos a algum material enquanto é utilizado, acidente)?
Ações dos(as) Educandos(as)
<ul style="list-style-type: none"> • Como reagem às proposições da(o) professora/professor? • Quais são suas ações intencionais (Atividade Intencional)? • Como apresentam suas intenções? • Realizam interrupções no ciclo de mediação? • Agem com iniciativa sem necessidade de solicitação ou incitação dada pela(o) professora/professor? • Reagem proativamente a partir das respostas/incentivos proporcionados pela(o) professora/professor? • Expressa emoções? Como as expressa? • Como agem quando outras crianças ou adultos compartilham o mesmo espaço? • Como reage a interrupções devido a fatores externos ou ambientais, se acontecerem (exemplo chuva, queda de energia, acidente, danos a algum material enquanto é utilizado)?

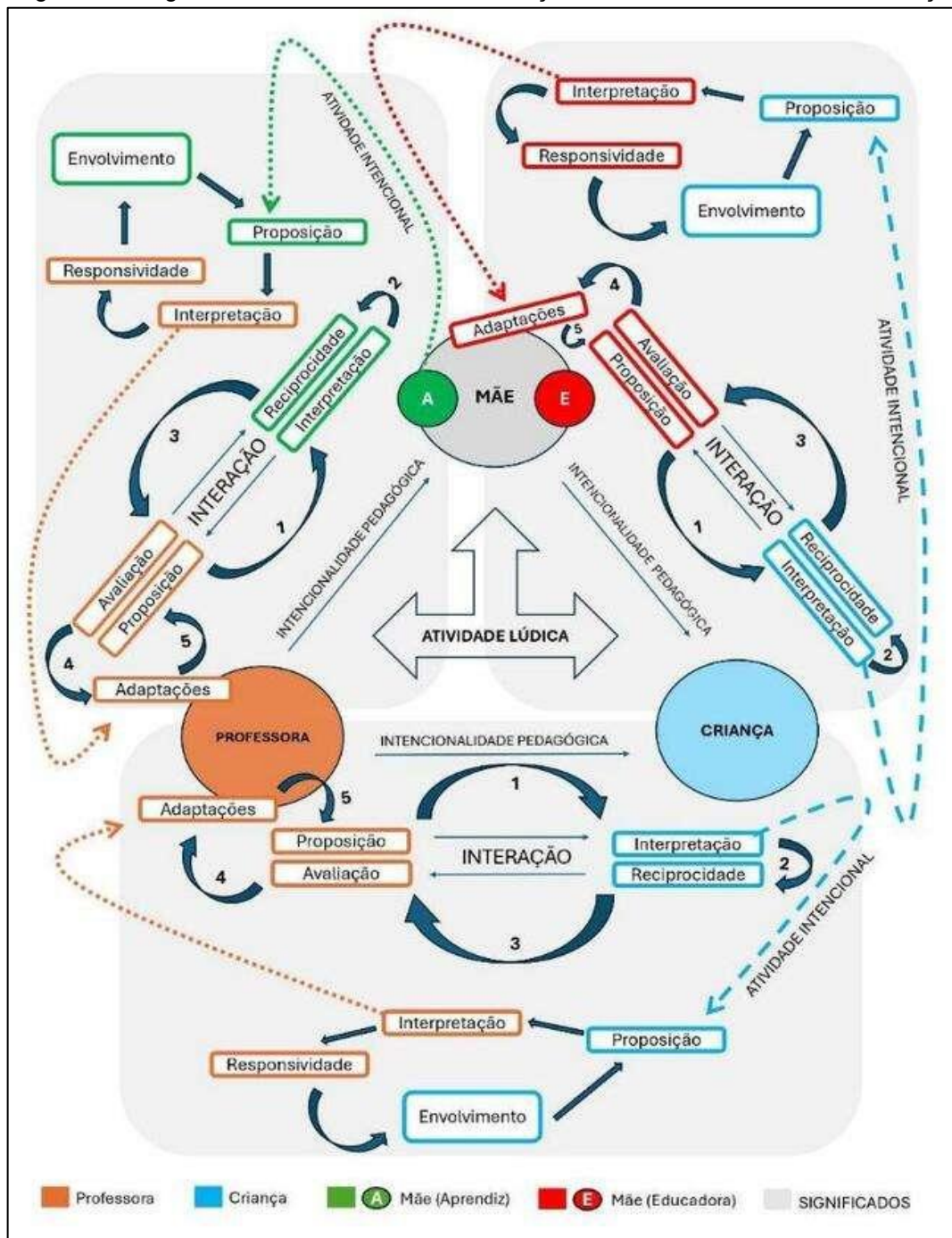
Fonte: Quadro pensado e elaborado pela pesquisadora.

Após todas as considerações feitas nesta sessão até aqui, vamos partir para Análise propriamente dita do Ciclo de Mediação e dos Recursos Auxiliares de Mediação, como parte importante da pesquisa na perspectiva da Flexibilização Educacional. Optamos por esquematizar e analisar situações educativas em que no espaço do atendimento estavam professora-parceira, pesquisadora (coordenadora pedagógica), mãe e criança (filho ou filha). Essa escolha foi pautada na avaliação de que os momentos em que a mediação docente à mãe aconteceu no ambiente do atendimento, em paralelo à mediação docente com a criança, foram de fundamental importância para a visualização e vivência das mães acerca das estratégias para estimular e intervir com seus filhos e trouxeram desafios e possíveis aprendizados para os 4 sujeitos envolvidos: mãe, criança, professora-parceira e pesquisadora.

Dando seguimento, é apresentado na Figura 29, um diagrama descritivo preparado pela pesquisadora, para auxiliar a visualização e compreensão do Ciclo de

Mediação na EP. No diagrama, temos uma tríade formada por professora-mãe-criança, em que no espaço designado como PROFESSORA pôde ser ocupado tanto pela professora-parceira, como pela pesquisadora. A mãe, ora assume o papel de Aprendiz, ora o papel de Educadora, o que está representado pelas letras “A” (Aprendiz) e “E” (Educadora).

Figura 29. Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação da Tríade Professora-Mãe-Criança.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, inspirado em diagramas e conceitos de Rezende, Matias e Moraes, 2024.

A ação intencional quando realizada pelas professoras ou pela mãe no papel de educadora, é denominada *Intencionalidade Pedagógica*, já a ação intencional que conduz à proposição realizada pela mãe no papel de aprendiz ou pela criança, denominamos *Atividade Intencional*. Quando a ação de *Reciprocidade* acontece por parte da professora ou da mãe (no papel de educadora), mantém-se o termo *Responsividade*, conforme proposto no conceito Ciclo de Mediação apresentado pela Flexibilização Educacional (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

Para melhor compreensão da participação dos autores de cada ação, foram utilizadas a cor laranja para a Professora, a azul claro para a Criança, a cor verde para as ações da Mãe, quando em posição de Aprendiz, e vermelha para as ações da Mãe, quando em posição de Educadora.

Sobre a representação visual dos *Significados*, foram mantidas as características sugeridas pela Flexibilização Educacional, que afirma que os significados estão presentes em todo o Ciclo de Mediação, e por isso, são representados por forma geométrica na cor cinza claro, podendo ser entendido como transversal e perpassando por todas as fases (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

Importante ressaltar que no diagrama da Figura 29, o papel da Professora, no caso específico deste estudo, foi exercido tanto pela professora-parceira, quanto pela pesquisadora (pesquisando seu próprio contexto de atuação).

Não se pode esquecer ainda que, na elaboração do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, bem como em sua implementação, aconteceram importantes interações entre as professoras (parceira e pesquisadora), realizando mediações docentes diversas, compartilhando os educandos (mães e crianças), bem como o tempo e o espaço interventivo, o que nos faz crer que seria possível e interessante construir e analisar Ciclos de Mediação entre as professoras, cada uma ora aprendendo, ora ensinando, em um processo de parceria e aprendizado a fim de melhorar a qualidade das intervenções pedagógicas, e, mesmo não sendo o foco deste estudo, faz-se necessário o apontamento desta possibilidade como sugestão para pesquisas futuras, já que a troca entre pares na profissão docente pode ser parte da formação continuada de professores(as) associando teoria e prática pedagógica.

4.2.1. Experiência selecionada dentre as intervenções com Renato e sua mãe (Luzia)

O 2º atendimento com participação direta das mães, neste trabalho chamado de “Momento E”, foi a 2ª vivência de Luzia, mãe de Renato, participando diretamente com o filho na sala de referência. Ambos adentraram à sala, e Renato foi incentivado a explorar o ambiente, o que com curiosidade e alguma agitação psicomotora, a criança realizou. Nesse primeiro momento, a criança estava sob supervisão e em interação com a pesquisadora, enquanto brevemente a professora-parceira conversava com Luzia, explicando a sistematização da primeira atividade, estruturada em algumas estações. Renato correu pela sala, indo e vindo, passou por cima da corda presa nos cones, olhou o lençol sobre as cadeiras, e tentou pegar alguns objetos que não estavam diretamente envolvidos nas atividades. A pesquisadora ainda tentou sugerir que a criança pegasse alguns brinquedos do interesse e levasse para esconder embaixo dos lençóis, ele escondeu um martelinho de brinquedo, mas não seguiu envolvido na proposta.

Em poucos instantes, a professora-parceira chamou-o pelo nome, segurou sua mão e foi tentando mostrar as estações, falando sobre elas com entusiasmo; primeiro Renato não quis passar por baixo das cadeiras cobertas pelos lençóis, mesmo a professora falando que seria muito legal e colocando um brinquedo de seu interesse lá dentro; então a professora-parceira sugeriu que ele subisse nas cadeiras, para pular; ele prontamente subiu, a professora contou “1, 2, 3 e já”, Renato esperou, observou e então saltou, imitando o salto da professora; ela tentou em seguida chamar sua atenção verbalmente para passar pelo túnel, mas Renato correu, se recusou e esboçou gritar e se jogar no chão como negativa. Nessa situação, a professora-parceira mostrou outros materiais, como garrafinhas coloridas, pregadores e corda nos bambolês, mas Renato seguia deambulando pelo espaço; sua mãe observava, mas sem intervir.

Essa situação educativa ilustra, de maneira enfática, a necessidade de a professora estar preparada para, a partir de uma intencionalidade pedagógica, propor para a criança uma série de atividades lúdicas, que podem ser diversificadas a partir da sua falta de reciprocidade. Estamos diante de diversas interrupções do ciclo de mediação que, a rigor, ainda não foi iniciado. Aprender a lidar com essa dificuldade inicial, de conseguir mobilizar o desejo e, conseqüentemente, o interesse da criança

por uma determinada atividade lúdica, deve ser visto de forma tranquila pela mediadora, o que deve ser enfatizado pela professora na orientação às mães.

Existem estratégias que podem abreviar essa etapa, mas não no sentido de evitá-la, pois a experiência de poder recusar a atividade é importante para a formação da criança, assim como, a experiência de não ter reciprocidade é importante para a formação da mediadora em específico, e de professores(as), que muitas vezes, de uma maneira geral, fundamentados(as) no currículo, impõem atividades educativas para as crianças e, depois, ficam surpresos com a falta de motivação para a aprendizagem de conteúdos que não estão relacionados com o interesse delas.

Essas estratégias dependem do conhecimento da criança, ou seja, ao invés de investir na descoberta do seu desejo, a mediadora recorre (1) a atividades na quais a criança já manifestou interesse em situações anteriores (o que tem uma aproximação com a transcendência), ou, quando ainda não teve a oportunidade de interagir com a criança, (2) pede para que a mãe traga algum brinquedo com o qual a criança goste de brincar; a própria estrutura com uma série de atividades possíveis, também possibilita que a mediadora simplesmente (3) aguarde a exploração livre da criança, como ponto de partida para a criação de um ciclo de mediação que, dessa maneira, inicia pela atividade intencional da criança, seguida pela responsividade da mediadora, que tenta se envolver com a atividade lúdica iniciada pela criança.

Sendo assim, a recusa de Renato em seguir a proposição da professora não foi uma surpresa, pois Renato está desenvolvendo competências de autorregulação emocional, o que exige da professora um olhar acolhedor e ao mesmo tempo dinâmico para tentar uma aproximação capaz de despertar seu interesse e sua atenção.

A professora-parceira, avaliando as reações de Renato, tenta diversificar as proposições, em busca de uma resposta positiva da criança, a fim de constituir o binômio Intencionalidade/Reciprocidade. Sua intenção era mobilizar a criança para participar da atividade lúdica a partir do seu interesse, não forçando-o ao jogo como algo obrigatório. A professora-parceira mostrou várias outras possibilidades de jogo, porém, a criança não demonstrou interesse. A professora então, optou por pegar a caixa de papelão de uma das estações, que estava amarrada com uma corda, e passou a puxá-la, movimentando-a pelo espaço. Em seguida, ciente de que esse era um dos interesses da criança, sugeriu a Renato que entrasse na caixa para brincar de "carrinho"; Renato se interessou pela brincadeira e entrou na caixa para ser puxado, formando assim, o primeiro ciclo de mediação.

No caso de crianças com TEA, é comum que a mediadora, ao invés de tomar a iniciativa de fazer uma proposição, aguarde a manifestação do interesse da criança na exploração do ambiente. Essa inversão da direção tradicional do ciclo de mediação, quando a professora renuncia à prerrogativa de conduzir a atividade e aceita iniciar a atividade pelo desejo da criança, pode ser sugerida para a mãe como uma alternativa de mediação. Porém, como a proposta era orientar a mãe para ter uma atitude propositiva na criação de experiências de aprendizagem para a criança, não foi a opção para esse momento inicial.

Voltando ao ciclo de mediação criado, temos a proposição da professora-parceira, que sugere uma atividade lúdica relacionada com sua intencionalidade pedagógica, que foi facilmente interpretada por Renato que, ao aceitar entrar na caixa e participar da brincadeira de "carrinho", demonstrou reciprocidade. Uma das intenções da professora-parceira era mobilizar a participação de Renato em brincadeiras que exigissem a autorregulação da sua impulsividade psicomotora; sendo assim, entrar na caixa e permanecer sentado aguardando ser puxado, era algo que Renato dificilmente vivenciaria em outras situações (permanecer sentado por algum tempo).

Dessa maneira, a professora-parceira tem a oportunidade de: (1) alternar entre momentos de movimento e outros em que Renato permanece parado; (2) experimentar movimentos com diversas velocidades, ora rápido, ora lento - quando normalmente, ele faria tudo sempre rápido; (3) acrescentar mudanças de direção, fazendo curvas ou movimentando-se para trás; (4) acrescentar sons ou músicas que associem um ritmo e, portanto, noções de variações na duração do tempo (o que está relacionado com conceitos métricos, portanto, matemáticos), e assim por diante, inserindo outras experiências de aprendizagem mediadas, possíveis a partir dessa brincadeira.

Nesse ciclo de mediação, é possível ilustrar o compromisso da professora-parceira em buscar estratégias e adaptações no planejamento ao longo da intervenção pedagógica. A professora-parceira colocou em prática elementos importantes da teoria da Flexibilização Educacional: uma experiência de aprendizagem mediada depende da capacidade da professora construir, em diálogo com a criança, uma atividade lúdica que tenha sentido para a criança e, ao mesmo tempo, esteja relacionada com sua intencionalidade pedagógica, no caso, a autorregulação da criança.

Dentre os Recursos Auxiliares de Mediação, apresentados por Rezende, Matias e Moraes (2024), é possível destacar a Mobilização da Atenção, quando a professora-parceira recorreu a uma linguagem verbal oral e corporal marcada pela empolgação, acrescentando sons (barulho do motor e som de buzina), que passaram a fazer parte e aumentar o entusiasmo com a brincadeira. O Vínculo Afetivo se fortaleceu por ser uma brincadeira realizada em conjunto, o que envolve confiança no outro, como também, aceitação de ser conduzido pelo outro, reforçando a possibilidade de a criança aceitar seguir a direção proposta pela professora-parceira, em outra situação educativa.

Ao final do percurso, do meio da sala até o outro lado, a professora sugeriu “Vamos de novo?” Renato se levantou, saiu da caixa, deu alguns saltitos no mesmo lugar, demonstrando sua satisfação; em seguida, entrou na caixa novamente, e a brincadeira se repetiu: Renato sentado dentro da caixa, estabilizando o corpo, enquanto era puxado pela professora-parceira. Ao final, em meio a comemoração, a professora-parceira aproveitou para experimentar um contato corporal mais próximo, fazendo cócegas para observar a realização da criança, que demonstrou aceitação.

Após a repetição da brincadeira, a professora-parceira propôs: “Agora é a vez da mamãe!”, dando uma abertura para a participação de Luzia na interação com Renato. A Experiência Compartilhada, nesse caso, que já estava presente no ciclo de mediação entre a professora-parceira e a criança, passa a fazer parte da mediação entre a mãe e a criança. A mãe, portanto, deixa de estar somente observando, e passa a assumir o papel de mediadora das atividades lúdicas, o que, com certeza, tem um significado diferente para Renato, pois envolve a mãe, com quem tem forte vínculo afetivo como cuidadora, em seu cenário lúdico em um papel fictício não usual, como outra “criança”. A mãe, por sua vez, foi, aos poucos, sentindo segurança para exercer a mediação, envolvendo-se na oportunidade de brincar com seu filho.

Essa iniciativa dá início a um novo ciclo de mediação, agora entre a professora-parceira e a mãe. A proposição é prontamente aceita por Luzia, que falou “Bora, agora sou eu”, auxiliando a levarem a caixa para o local de reinício da brincadeira. Nesse ponto da intervenção, em princípio, o Ciclo de Mediação passou a envolver uma tríade, professora-parceira, mãe e criança; mas, como a interação entre a Luzia e Renato foi tranquila, a professora-parceira permaneceu apenas acompanhando, enquanto a mãe assumiu, com competência, o papel de “educadora”.

Ao repetir a brincadeira uma segunda vez, a Luzia, de forma espontânea, introduziu uma nova proposição: pediu para Renato contar junto com ela, “1, 2, 3 e já”, para dar início ao percurso. Renato sorriu e permaneceu sentado, indicando que gostaria de continuar, mas, não chegou a contar junto com a mãe. Mesmo assim, Luzia puxou a caixa ao final da contagem. Como todos estavam envolvidos, a brincadeira foi repetida cerca de quatro vezes. A professora-parceira incentivou Luzia a permanecer fazendo o convite para que Renato contasse junto com ela, como também, a fazer a contagem em voz alta, mesmo que sozinha. Ao final comentou com Luzia que a fala deve, sempre que possível, estar presente nas brincadeiras, pois é um incentivo importante para a formação de competências de linguagem, mesmo quando a criança ainda não interage de forma explícita (o ouvir é uma parte essencial do falar, ou seja, se a criança não ouve, com certeza não tem por que falar).

É importante ressaltar que a comunicação não acontece apenas de forma verbal e oral; o que percebemos na comunicação corporal de Renato, por meio do sorriso, e da disponibilidade corporal para permanecer sentado e atento, é a manifestação da sua concordância em participar do jogo; para os(as) educadores(as) é fundamental entender que a criança pode se comunicar de diferentes formas, e precisamos perceber e valorizar as diversas maneiras de expressão, conforme nos aponta Oliveira (2020) quando afirma que:

Abraçar, tocar, cantar, dançar, chorar, dramatizar, falar, sorrir, desenhar, escrever e tantas outras formas de linguagem pautam nossa comunicação e nossas relações com o *outro*. Portanto, a comunicação é a teia que nos movimenta enquanto sujeitos histórico-culturais. Essa comunicação se dá por meio de diferentes meios, linguagens e expressões (Oliveira, 2020, p. 175 e 176).

Aproveitando a aproximação afetiva criada pela brincadeira, a pesquisadora se aproximou de Luzia e sugeriu que, ao final do percurso, a mãe também aproveitasse a oportunidade para uma aproximação corporal, por meio de cócegas e palavras de comemoração (a exemplo do que a professora-parceira tinha feito). Luzia compreendeu a importância de diversificar as atividades, passando de imediato a realizar as mediações sugeridas. Ao longo das repetições, passou a diferenciar a maneira de comemorar, trocando as cócegas por abraço e por palmas. O ciclo de mediação entre mãe e criança se diversifica, o que faz com que o ciclo de mediação entre professora-parceira ou pesquisadora com a mãe, também termine com o incentivo para a iniciativa da mãe.

Luzia seguiu chamando Renato para repetir a brincadeira e foi ampliando as demonstrações de carinho e alegria ao final de cada atividade. Essa iniciativa ilustra que as orientações da professora-parceira podem ser interpretadas e ressignificadas pelas mães, enriquecendo a relação afetiva entre mãe e filho. A incorporação dessa atitude e a sua generalização para outros contextos, é um excelente exemplo de transcendência, o que confere à mediação entre a professora-parceira e a mãe, um dos principais requisitos de qualidade reconhecidos pela *flexibilização educacional*.

Após diversas repetições da brincadeira de "carrinho", Renato começou a demonstrar desatenção, indicando a necessidade de iniciarmos uma nova atividade, ou da proposição de alguma adaptação, capaz de acrescentar novos significados ou de proporcionar novas experiências de aprendizagem.

Nesse momento, a pesquisadora sugeriu à professora-parceira uma variação da brincadeira: dividir a responsabilidade de puxar a corda e movimentar o carrinho com Renato, que poderia colocar objetos dentro da caixa para que fossem transportados. A professora-parceira aceitou a sugestão e iniciou a mediação com Renato, tendo em vista descobrir a melhor maneira de fazer a proposição.

O primeiro passo foi convidar Renato para sair da caixa. Em seguida, pediu para ele se sentar ao seu lado, no mesmo lugar em que a mãe também estava. A professora-parceira optou por demonstrar a atividade, ao mesmo tempo em que verbalizava, explicando cada uma das etapas. "Agora, é a vez do Renato puxar a corda e movimentar o carro. Vamos colocar um objeto dentro do carro para ser transportado, hum, que tal esse martelo de plástico amarelo. Pronto, agora é só puxar. Puxa Renato, puxa!".

Renato, no entanto, permaneceu sentado observando, sem nenhuma reação. Luzia, para tentar incentivá-lo, começou a contar, repetindo a mesma estratégia que utilizou quando puxava a corda para movimentar o carro. Como a demonstração e as orientações verbais não foram suficientes, a professora-parceira recorreu à "Experiência Compartilhada", um recurso auxiliar de mediação que se caracteriza por "fazer junto" com a criança, o que permite ao mediador dosar a quantidade de assistência a ser fornecida. Sentou-se ao lado de Renato, segurou a corda e puxou levemente; em seguida, estendeu a corda para Renato e disse: "Agora é a sua vez, puxa para o carro chegar até aqui". A mediação foi adequada, Renato interpretou a proposição e começou a puxar a corda, de forma coordenada e ritmada, até que a

caixa com o brinquedo chegasse até ele. Todos comemoraram quando o “carro” chegou.

Essa variação renovou o interesse de Renato pela brincadeira, até mesmo porque era algo totalmente diferente. Agora, ele era o "motor" e, ao mesmo tempo, o "motorista" do carro. Renato passou a executar todas as fases da nova brincadeira, ou seja, (1) puxou a caixa de volta para o início, (2) escolheu outros objetos para colocar dentro da caixa, (3) foi para o final do percurso, (4) puxou a corda para movimentar o carro, (5) retirou o objeto da caixa ao final do trajeto. Renato, de forma autônoma, seguiu com essa brincadeira por mais algum tempo; a professora-parceira e a mãe passaram a participar apenas com palavras de entusiasmo, que também tinham uma função de organização, ao sugerir qual era a etapa seguinte.

Em uma dessas repetições, Renato pegou o brinquedo, colocou na caixa, correu para a posição final, segurou a corda, mas, ao invés de puxar, ficou olhando para sua mãe. Como de costume, Luzia fez a contagem e Renato começou a puxar a corda somente quando ela disse “já”. Essa iniciativa indica o interesse de Renato de que a brincadeira fosse realizada em conjunto com a mãe, o que marca um interesse pela interação social, que deve, sempre que possível, fazer parte da intencionalidade pedagógica de quem está responsável pela mediação.

Nessa situação educativa temos novamente um exemplo de que a comunicação pode acontecer de diferentes maneiras, e não apenas pela linguagem oral. Tanto a professora-parceira como a mãe precisam fazer uso de uma concepção ampliada de linguagem receptiva e expressiva, ou seja, precisam compreender que a comunicação pode envolver mais que palavras, conforme apontam tanto Oliveira (2020), como também, o Currículo em Movimento da SEEDF para a Educação Infantil (2018). A comunicação é uma questão central para a construção de mediações docentes de melhor qualidade.

Em seguida, diversificando um pouco mais a brincadeira e criando ricas experiências de aprendizagem, Renato passou a se deslocar pela sala puxando a caixa com brinquedos em variados trajetos, explorando o espaço. A professora-parceira e a mãe valorizaram sua iniciativa, criatividade e autonomia.

Após mais alguns minutos, Renato dispersou da brincadeira e correu para sair da sala, colocando-se em risco e perdendo o foco. A mãe o chamou de volta, bem como a professora-parceira, mas Renato não atendeu. A professora-parceira se aproximou dele e, segurando-o pela mão, tentou levá-lo para sala, convidando-o a

retomar a brincadeira novamente, no entanto, ele novamente tentou correr para outra direção. Então, Luzia tomou a iniciativa, segurou Renato pela mão e o conduziu de volta para sala, até a caixa com brinquedo. Renato manifestou o desejo de entrar novamente no "carrinho" para ser puxado, mas como a caixa estava com brinquedos, a professora-parceira disse que era preciso, antes, retirar e guardar os brinquedos, para em seguida poder entrar na caixa. Essa é uma estrutura importante a ser seguida: frisar que ao final de cada brincadeira, é preciso guardar o brinquedo antes de iniciar uma nova brincadeira.

Essa situação educativa ajudou a reforçar com a mãe, a necessidade de ajudar Renato a controlar a impulsividade, o que pode requerer várias tentativas, antes de obter sucesso. O importante é ser resiliente e não desistir. Outra questão a ser considerada, é a necessidade de ter outras opções em mente, pois o tempo de dedicação de Renato a uma mesma brincadeira normalmente é curto, logo, é preciso aprender a dosar o binômio persistir-mudar, de maneira a tanto incentivar Renato a persistir, mas também, respeitar sua mudança de interesse, que sugere o início de uma nova brincadeira.

Foi exatamente isso que aconteceu. Renato concordou em retirar os brinquedos da caixa, em seguida, entrou no "carrinho" para ser puxado pela mãe, repetindo a brincadeira; ambos comemoraram ao final. Em seguida, Renato levantou-se, saiu da caixa, e tentou novamente dispersar, correndo para outra parte da sala. Mas, Luzia o chamou e ele concordou em reiniciar a brincadeira. Ao final, Luzia o abraçou e deu-lhe um beijo; aproveitando o ensejo para estimular a interação social, e pediu um beijo para o filho. Renato atendeu e deu um beijo no rosto da mãe. Correu e reiniciou a brincadeira por conta própria; levou a caixa para o outro lado da sala, pegou a corda e entregou para a mãe, dizendo: "Toma mãe!". Como Renato quase não se comunica utilizando a fala na escola, esse foi um momento importante para reforçar a importância de se incentivar a linguagem.

No total, Renato, a partir da mediação tanto da professora-parceira, da pesquisadora e da mãe, envolveu-se na nessa brincadeira de "carrinho" por cerca de 12 minutos, algo que não era comum seja nos atendimentos da Educação Precoce, como também, nas brincadeiras em casa, segundo o relato da mãe. O atendimento seguiu com outras proposições e atividades lúdicas, que ora fizeram sentido e tiveram envolvimento de Renato, ora não despertaram a reciprocidade dele. A figura 30 contém alguns registros visuais dessa brincadeira.

Figura 30. Registros visuais da Tríade Professora-Mãe-Renato, na análise do Ciclo de Mediação.



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

No final do atendimento, comentamos com Luzia que foi possível notar, ao longo das atividades, que ela adquiriu confiança e passou a agir com iniciativa, repetindo e aprimorando algumas estratégias sugeridas pela professora-parceira. A disposição das mães em contribuir para o desenvolvimento dos filhos, favorece a efetividade do processo de mediação da professora-parceira na orientação sobre as atividades lúdicas que podem ser realizadas em casa.

Ressaltamos também com Luzia, a importância de uma comunicação diversificada com Renato, utilizando gestos, palavras e interações corporais, algo que ela conseguiu fazer. Destacamos também que, ao conseguir mobilizar o desejo de Renato pela brincadeira, foi possível ampliar as vivências, facilitar a comunicação, incentivar a socialização, despertar a imaginação e favorecer a criatividade. Essas estratégias estão associadas a alguns Recursos Auxiliares de Mediação, apontados por Rezende, Matias e Moraes (2024), tais como: Otimismo, Pertencimento, Vínculo Afetivo, Mudança de Desempenho e Percepção subjetiva de competência.

Finalizado o atendimento, refletimos entre nós, como é importante que o adulto no papel de educador, seja a professora, a mãe ou qualquer outra pessoa que conviva com a criança, apresente expectativas positivas e acredite no potencial de aprendizagem dela, o que vai ao encontro dos estudos de Cunha, Enumo e Canal (2006), Meier e Garcia (2009) e Turra (2007), quando afirmam que é preciso acreditar no potencial de aprendizagem da criança, estabelecendo expectativas positivas, pois se o adulto se fixar em expectativas baixas em relação ao desenvolvimento infantil,

pode adotar ações de mediação de pouca qualidade, o que trará prejuízos para as aprendizagens e desenvolvimento da criança.

4.2.2. Experiência selecionada dentre as intervenções com Luana e sua mãe (Letícia)

Para a análise do Ciclo de Mediação na relação professora-mãe-criança, selecionamos a atividade de pendurar meias utilizando pregadores de roupa, uma corda pequena e dois cones.

Essa situação educacional aconteceu no segundo dia de participação da mãe no atendimento em sala. Após Luana ter explorado e brincado em outras estações montadas no espaço do atendimento, a professora-parceira se deslocou para perto dos cones onde estava presa uma pequena corda, ao lado, estavam algumas meias e pregadores de roupa. Antes, nesse mesmo atendimento, Luana tinha brincado nessa estação específica, com auxílio da professora-parceira; agora, a professora-parceira propôs à mãe de Luana, Letícia, que brincasse ali com sua filha.

Prontamente, Letícia se deslocou para perto dos materiais e fez um convite para Luana: "Vamos ajudar a mamãe a estender a roupa no varal?". Letícia pegou uma meia e um pregador e mostrou para a Luana como fazer, propondo que ela fizesse o mesmo. Luana pegou o pregador, contou até 3 e tentou colocar no varal; teve dificuldade, então Letícia a auxiliou, ao final, comemoraram juntas o êxito. Luana prosseguiu com a brincadeira, às vezes conseguindo sozinha, outras com auxílio de Letícia.

Ao perceber que a dificuldade em parte era decorrente da realização correta do movimento de pinça digital, a pesquisadora sugeriu à professora-parceira utilizar a música que fala da "boca do jacaré", associando seu movimento de abre-fecha com o pregador de roupa. Luana gostou da música, interagiu com a professora-parceira e com a Letícia, que aprendeu rápido e começou a cantar junto. Luana se envolveu tanto com a fantasia de brincadeira que passou a fazer um som diferente, como se fosse o barulho da mordida do jacaré.

Após terem cantado a música cerca de cinco vezes, voltaram a brincar de pendurar as roupas no varal; Luana conseguiu colocar o pregador de roupas na corda,

e comemorou sua conquista junto com Letícia e a professora-parceira. Veja na figura 31, alguns registros visuais dessa brincadeira.

Figura 31. Registros visuais da Tríade Professora-Mãe-Luana, na análise do Ciclo de Mediação.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Assim como na díade anterior, Letícia, ao longo da atividade, adquiriu confiança e passou a ter a iniciativa de propor novas atividades para Luana. A autonomia das mães em construir atividades lúdicas na interação com o(a) filho(a), indica que as competências aprendidas pelas mães podem ser utilizadas tanto no ambiente familiar, como em outras oportunidades sociais.

Consideramos ser relevante destacar que as estações de experiências psicomotoras e os materiais selecionados para estruturar o espaço para exploração das crianças foi o mesmo tanto para Renato quanto para Luana, e que em nenhum momento houve a intenção de reforçar estereótipos e preconceitos de gênero, que associam brincar de carrinho como atividade para meninos e brincar de casinha, para meninas. A proposta foi possibilitar uma diversidade de experiências para ambos, e ao selecionarmos para análise o momento de faz de conta com carrinhos para Renato e o de pregadores para Luana, o fizemos, pois, foram as situações lúdicas em que as crianças e suas mães mais se envolveram no processo de mediação, nos quais melhor conseguimos perceber as relações envolvidas também na mediação docente. Em nenhum momento tivemos a intenção reforçar estereótipos, e nas reflexões após as escolhas e análises realizadas, percebemos que mesmo quando não tivemos a intenção clara de trabalhar diretamente com a questão, ela também apareceu permeando nossa práxis pedagógica, o que ratifica que de fato, trata-se de um

aspecto que merece o olhar cuidadoso do(a) professor(a), afinal, a diversidade de gêneros e as questões socioculturais associadas a ela precisam ser alvo do nosso pensar e planejar na mediação docente.

Uma segunda situação educativa foi selecionada para análise. Enquanto a professora-parceira e Letícia estavam brincando com Luana de boliche, o espelho instalado na parede despertou o interesse de Luana, que passou a observar sua própria imagem. De uma maneira espontânea, Letícia percebeu o interesse de Luana de explorar sua imagem na frente ao espelho, tanto olhando para si mesma, como também, tentando interagir pelo olhar com sua mãe.

Letícia apontou para a imagem de Luana no espelho e perguntou: “Quem é aquela? Quem é?”. Luana não respondeu, mas sentou-se em frente ao espelho, olhando com atenção para as imagens refletidas. Letícia então perguntou: “Quem é essa?”, apontando agora para sua própria imagem. Luana ficou pensativa; apontou o dedinho para sua própria imagem e, depois, para a imagem da mãe. Voltou a apontar para si mesma e, em seguida, apontou para a imagem de Letícia e falou: “Mamãe!”. Letícia ficou empolgada ao ver que ela interpretou de maneira correta a proposição, dando sequência na brincadeira, perguntou novamente: “E essa, quem é?”, apontando para Luana. Após hesitar por alguns instantes, Luana respondeu falando seu próprio nome, o que foi comemorado por Letícia e pela professora-parceira. Veja na figura 32, alguns registros visuais desse momento.

Figura 32. Registros visuais da Díade Mãe-Luana, na análise do Ciclo de Mediação.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessa situação educativa, podemos falar de uma inversão na direção do ciclo de mediação, pois a proposição do brincar diante do espelho iniciou pela manifestação

do desejo da criança. Luana começou a explorar sua imagem no espelho, o que chamou a atenção de Letícia, que agiu com responsividade, dando sequência à ação intencional (ao desejo) de Luana. Isso demonstra que, na prática educativa, a criança pode e deve assumir o protagonismo, propondo e sendo valorizada em seus interesses, descobertas e conquistas. Essa situação educativa corrobora as proposições da Flexibilização Educacional (Rezende; Matias; Moraes, 2024), com também, as diretrizes do Currículo em Movimento da SEEDF para a Educação Infantil (Distrito Federal, 2018).

Também merece destaque na situação educativa, o fato de que Luana, em um contexto propício, utilizou a linguagem oral, algo ainda pouco frequente nas demais atividades realizada na sala. A professora-parceira comentou com a Letícia a importância de falar com Luana, como também, de dar tempo para que ela responda às iniciativas de comunicação.

Vale destacar que a brincadeira com o espelho foi uma das sugestões oferecidas para Letícia durante a roda de conversa realizada com as mães, o que corresponde ao “Momento C” da intervenção (descrito no item 4.1.1. *Implementação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família*). Isso indica que as orientações fornecidas para a família podem ser utilizadas pelas mães em diferentes oportunidades. Letícia, por iniciativa própria, conseguiu trazer para a prática algum conhecimento que lhe foi apresentado na roda de conversa.

4.3. Reflexões e Desafios: Avaliação das Intervenções Pedagógicas

A avaliação das intervenções pedagógicas foi realizada por meio: (a) da leitura atenta dos registros em diário de campo, feitos pela pesquisadora; (b) da aplicação de um formulário, baseado na técnica de incidentes críticos, respondido pela professora-parceira, e; (c) de entrevistas semiestruturadas com cada uma das mães, separadamente, Luzia e Letícia. Os momentos de aplicação destes instrumentos de coleta de dados, além dos seus propósitos metodológicos de estudo, revelaram-se como ricas oportunidades de aprendizado para a pesquisadora, pois foram marcados por diversas trocas, como também, e novas oportunidades de orientações às famílias.

Como parte inicial da avaliação, consideramos fundamental esclarecer que as ações planejadas em nosso Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família não saíram todas conforme idealizadas. Imprevistos e adequações fazem

parte da dinâmica escolar, como também, dos processos de mediação docente na perspectiva da Flexibilização Educacional. Sendo assim, “sucessos e fracassos” nas práticas educativas não devem ser compreendidas como um problema, pois fazem parte do processo e, como um paradoxo, podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Isso ocorre porque a mediação docente é construída em função da realidade escolar, que pode se apresentar de maneira diversa em relação ao que foi previsto pelo Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família e também diversa em relação ao contexto familiar²². Estamos diante de pessoas reais, com interesses que não se revelam antecipadamente, pois dependem de como a pessoa se sente naquele momento. As emoções de cada pessoa mudam de um dia a outro, não sendo possível (e nem desejável) controlar todas essas variáveis.

As dificuldades e os desafios encontrados ao longo da prática educativa, tais como, por exemplo: (a) o desinteresse das crianças pelas proposições apresentadas pela professora, (b) os momentos de impulsividade de Renato ou de insegurança de Luana, (c) o adoecimento da professora, (d) as ausências das crianças em função de dificuldades das famílias, (e) as interrupções de momentâneas ou as intervenções de outras pessoas que atuam na escola, (f) os problemas com o fornecimento de internet que prejudicou as interações via WhatsApp, dentre outros, foram enfrentadas pela professora-parceira e pela pesquisadora, como todo(a) e qualquer docente enfrenta no dia a dia da escola. Com eles, procuramos aprender mais sobre a realidade de vida das crianças e suas famílias, como também, sobre a realidade escolar, de maneira a encontrar alternativas para lidar com cada situação, dando continuidade às mediações e buscando também refletir sobre nossas práticas pedagógicas, o que é a tônica dos estudos vinculados à Flexibilização Educacional.

4.3.1. Avaliação das experiências sob o olhar das mães participantes

Em linhas gerais, para Luzia, mãe de Renato, esse momento de avaliação final se configurou também como mais um espaço para desabafos e partilhas. A mãe

²² As atividades propostas pelo Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família estão pautadas no brincar, no diálogo com a criança e no acolhimento das famílias, diretrizes presentes na Orientação Pedagógica da Educação Precoce (2006), na Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010) e no Currículo em Movimento da SEEDF para a Educação Infantil (2018). As estratégias associadas à Flexibilização Educacional (Rezende; Matias; Moraes, 2024), com destaque para o Ciclo de Mediação e os Recursos Auxiliares, contribuíram para a reflexão sobre qualidade da mediação docente, seja no atendimento à criança ou na orientação à família.

relatou o grande estresse da sua vida, sobretudo antes de iniciar o atendimento na Educação Precoce. A oportunidade de conhecer e interagir com outras mães que passavam pela mesma situação que ela estava vivendo, foi algo que a ajudou a enfrentar os desafios. Conversar com outras mães, entre elas Letícia, mãe de Luana, teve um forte impacto sobre seu estado emocional. Letícia relatou que o pai de Renato, ao perceber sua sobrecarga, passou a colaborar um pouco mais em casa, para que ela pudesse descansar, mas ela ainda se sentia sob pressão.

Uma das principais preocupações era com o futuro de Renato, mas, nesse caso, a Educação Precoce teve um papel decisivo, pois ela começou a perceber o desenvolvimento dele, o que a deixou menos preocupada e mais confiante em sua capacidade para crescer e amadurecer. Relatou que essa percepção era compartilhada por outras pessoas da família, que também notaram mudanças positivas no comportamento de Renato, que estava mais calmo e interativo.

Durante a entrevista com Luzia, foi perceptível seu empenho em tentar mostrar que tinha disposição e se esforçava para brincar em casa com o Renato; ela relatou diversas situações, fora da escola, nas quais foi possível incentivar a participação dele em brincadeiras. Acrescentou que ela, como mãe, está atenta para observar tudo que acontece ao seu redor, logo, que está sempre aprendendo. Sentiu-se à vontade para fazer uma avaliação de pontos que considera positivos e negativos nos atendimentos na EP, abordando questões que extrapolaram o tema da pesquisa e exigiram um tempo adicional.

No caso de Letícia, mãe de Luana, a conversa transcorreu a partir das perguntas previstas no roteiro de entrevista, logo, foi mais objetiva e específica. Em alguns momentos, Letícia demandou novas orientações e fez partilhas, que incluíram informações sobre seus planos de vida, suas experiências anteriores, seus interesses de estudo e de uma carreira profissional. Letícia, assim como Luzia, fez uma avaliação mais abrangente, que extrapolou o tema de estudo; mesmo sem ser perguntada, sentiu-se à vontade para fazer sugestões de melhorias.

Essas colocações iniciais levaram a algumas reflexões. Primeiro, que precisamos estar atentos para que a proposta de envolvimento da família no atendimento da Educação Precoce não se constitua em uma responsabilidade adicional, que provoque mais sobrecarga emocional sobre as mães, que estão vivendo um momento marcado por um grande estresse. Segundo, que é importante criar um canal de comunicação com a família, que possibilite o compartilhamento de

orientações, mas que também esteja aberto a ouvir suas críticas e elogios, que podem contribuir de maneira significativa para a qualidade das intervenções.

Luzia, mãe de Renato, disse que a proposta de orientar as mães sobre como criar experiências que favoreçam o desenvolvimento das crianças foi excelente; que aprendeu diretrizes importantes que foram colocadas em prática no contexto familiar, ajudando-a a lidar melhor tanto com Renato, como também, com sua irmã e seu pai, que passaram a se envolver com as brincadeiras.

Luzia: “Na realidade foi muito bom, porque não só ele, como a minha filha também participa, porque ela ficava muito brincando sozinha, e agora eles brincam juntos; na verdade nós 4, meu marido também participa e parece mais criança que os meninos”.

Letícia, mãe de Luana, também elogiou a iniciativa e destacou a importância da proposta de orientação às famílias; considerou crucial poder acompanhar e se envolver diretamente nos atendimentos da Educação Precoce, pois a oportunidade de ver a interação da professora-parceira com a criança, facilitou para ela entender o que poderia fazer fora da escola. Curiosamente, assim como Luzia, Letícia relatou que ao começar a brincar com Luana em casa, isso ajudou o pai de Luana a demonstrar interesse em participar das brincadeiras. Letícia afirmou que:

Letícia: “Foi bastante interessante, até porque a gente não tinha noção de como a forma que vocês trabalhavam com a criança, né? A gente não imaginava, nunca participei de aula, né? Só o primeiro dia, aquela entrevistinha, né? Mas eu imaginava que era uma coisa muito boa, que chamava bastante a atenção dela, porque ela adora vir para a escola. Principalmente a aula de educação física. E foi bastante interessante, porque com coisas simples, a gente acha que é uma coisa ‘nossa!’, um planejamento totalmente diferente que a gente não possa fazer em casa. E participando das aulas, foi bom porque a gente vê que com coisas simples você pode estimular a sua criança, seu filho, entendeu? Então para mim foi muito bom, eu gostei bastante do convite, de poder participar um pouco do momento dela na escola. E poder levar um pouco para casa também, estimular não só ela, mas o meu marido também, entendeu?”.

O envolvimento da família como um todo na proposta de criar experiências lúdicas importantes para o desenvolvimento das crianças é um indicador importante da conveniência da proposição de uma "escola de mães e pais", que pode ser desenvolvida de forma associada tanto à Educação Precoce, como também, à Educação Infantil. A falta de orientações adequadas pode ser um fator limitante da qualidade de oportunidades de aprendizagem para as crianças, assim como, o

compartilhamento de experiências é uma estratégia importante para tranquilizar e dar segurança para os pais sobre suas ações e decisões sobre a educação dos filhos(as).

Talvez por estarem carentes de informações, as mães relataram que não se sentiram sobrecarregadas pelas atividades adicionais propostas pela pesquisa, nem tão pouco pressionadas pelas professoras para realizar as atividades. Esse, foi um ponto positivo do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, pois a intenção não foi demandar uma dedicação obrigatória das mães, e sim orientar como podem criar um "tempo de qualidade"²³ na interação com os(as) filhos(as). Ressaltamos que essa proposta foi aplicada com duas mães, com características singulares, em um cenário específico, e que os(as) professores(as) devem estar conscientes de que talvez com outras mães, pais ou cuidadores que convivem com outras crianças também com suas particularidades, o envolvimento da família possa ser diferente, inclusive podem sentir-se cobrados, pouco motivados ou sobrecarregados, sendo esse um ponto que os(as) docentes precisam sempre ficar atentos, pois não é o objetivo da proposta aqui construída, nem tão pouco da Educação Precoce.

Concordamos com Gutierrez Filho *et al.* (2024, p. 35) que destacam em seu estudo a importância de se destinar uma atenção a mais para que a proposta educativa direcionada às mães não acabe se tornando, mesmo de forma não intencional, "uma atividade que gere ansiedade nas mães ou que implique em algum tipo de desgaste ao relacionamento mãe-filho(a)". As mães/famílias devem estar motivadas a destinar, de forma espontânea, sem obrigatoriedade, um tempo, dentro da dinâmica domiciliar, para brincar com as crianças.

Luzia comentou que as brincadeiras passaram a fazer parte da rotina diária de interação dela com os filhos, sendo consideradas como um momento de descontração e divertimento, que todos gostam e participam de maneira espontânea. Também destaca que gostaria de ficar mais tempo brincando, mas, como os serviços de casa são muitos, separar um tempo para brincar junto com as crianças já é um desafio. Nos momentos em que não pode estar junto deles, termina deixando que brinquem sozinhas ou que assistam a televisão.

²³ "Tempo de qualidade" é uma expressão utilizada para se referir à importância da qualidade afetiva da interação entre as pessoas; faz um contraponto à "quantidade de tempo", que por si só, pode ser menos significativa do que um tempo menor, mas vivenciado de forma plena e com alegria autêntica.

Letícia afirmou que se sentiu satisfeita consigo mesma quando conseguiu reservar um tempo para brincar com a filha; ela comentou que, a despeito de ser um momento dedicada à Luana, também foram importantes para ela mesma, pois quebram a rotina das obrigações diárias:

Letícia. “Então é até bom para mim, porque sai um pouco daquela rotina de ficar em casa, fazer a comida, dar banho na menina, limpar, aquela coisa, entendeu? Só da obrigação que já tem da casa, né?”.

Tanto Luzia com Letícia compartilharam que sentem dificuldades para manter a atenção das crianças em uma mesma brincadeira por um pouco mais de tempo. Disseram os filhos costumam ser receptivos e apresentam reciprocidade para várias atividades propostas, porém, após um breve intervalo de tempo, logo mudam de foco, querendo outras brincadeiras ou pedindo para ver televisão. O problema é que quando não são atendidos, reagem com irritação e comportamentos inadequados. Logo, a disposição, a paciência e a gestão do tempo foram aspectos apontados por ambas como os principais desafios.

Nesse caso, é preciso destacar para as mães que essas dificuldades estão relacionadas com o quadro clínico do TEA, ou seja, que precisam ser enfrentadas por todos que se relacionam com as crianças. Em outras palavras, as professoras também precisam lidar com a mesma situação. Portanto, não é algo que as mães estejam fazendo errado, mas uma característica do estilo de atenção das crianças, que as crianças mesmas precisam aprender a gerir, mas que não irá desaparecer de forma definitiva.

Letícia comentou que participar dos atendimentos da Educação Precoce, observando como as professoras lidam com as características do comportamento de Luana, ajudou-a a conseguir maior atenção da filha em casa. Ficou surpresa com o fato de que as brincadeiras são simples e podem ser realizadas com materiais que já estão disponíveis em casa ou que são fáceis de obter; não é preciso comprar nada novo, pois o mais importante é estar atenta para recorrer ao que Luana gosta. Com o tempo, Letícia vai perceber que a intimidade com Luana, caso seja guiada pela flexibilidade educacional, será a melhor maneira para encontrar estratégias de como lidar com as necessidades e interesses de Luana.

Luzia ratificou que as atividades propostas pela pesquisa foram excelentes, que gostou muito de participar e pode aprender princípios importantes para a

educação de Renato. Como crítica, apontou o fato da proposta ter sido realizada somente no final do ano letivo (4º bimestre), pois se tivesse acontecido desde o início, ela poderia ter colocado a proposta em prática há mais tempo:

Luzia: “Eu converso muito com a Letícia, a gente troca figurinhas. Eu vou falar por mim: eu gostei, participação, aprendi muita coisa. E acredito também, o fato de eu participar...isso deixou a gente mais família, familiarizou, escola, pai. Esse contato vai bem. Ela, a Letícia, falou que também gostou”.

Luzia: “Sabe um ponto negativo que eu achei? A gente começou lá no final do ano, se fosse no começo seria melhor...tem pai que fica ali dormindo, pelo menos uma ou duas vezes é importante a gente participar, participando aqui, vê e aprende como brincar”.

Quanto à avaliação do material instrucional - Trilha de Aprendizagem - disponibilizado por WhatsApp, as mães afirmaram ter gostado, porém, consideraram que o tempo foi curto para explorar a riqueza de atividades que constam no documento. A rotina dos afazeres domésticos acabaram não permitindo que a Trilha de Aprendizagem fosse consultada mais vezes. Letícia comentou que nas férias pretende consultar a Trilha de Aprendizagem mais vezes, pois terá mais tempo para uma leitura cuidadosa, que vai auxiliar no uso das dicas e ideias de brincadeiras para fazer com sua filha.

Para Luzia e Letícia foi importante a realização da Roda de Conversa com a pesquisadora para conhecer e dialogar sobre a Trilha de Aprendizagem. Elas destacaram como positivo a ação da professora-parceria e da pesquisadora de selecionar e mandar, nos grupos no WhatsApp, trechos específicos da Trilha de Aprendizagem, acompanhados de pequenos vídeos, para auxiliar na compreensão das ideias que foram debatidas na roda de conversa. Essas iniciativas tornaram mais fácil realizar momentos de brincadeiras em casa. Na opinião das mães, as ações de caráter mais prático, tanto nos atendimentos, como na realização de oficinas e rodas de conversa, são mais eficientes para orientar as famílias que não tem muito tempo em casa, que trabalham muito na dinâmica familiar ou fora de casa, que não sabem como brincar ou que não tenham muitos recursos.

Para as mães, o trabalho de orientação realizado com as famílias é importante e viável. Relatam que precisam ficar na escola, aguardando pelas crianças, mas que muitos acompanhantes nem sabem ao certo como são as atividades realizadas com as crianças. A oportunidade de acompanhar e participar do atendimento, assim como, de receber orientações e materiais pedagógicos para serem utilizados em casa, é uma

iniciativa que ajuda as famílias a darem continuidade ao atendimento, criando experiências significativas para o desenvolvimento das crianças fora da escola.

A Oficina Prática de construção de brinquedos de sucata, realizada no “Momento D”, intitulada de “Colocando a mão na massa”, foi, na opinião delas, um momento especial que ampliou a compreensão da importância de brincar. Sugerem que novas oficinas deveriam ser ministradas para os acompanhantes, pois é uma maneira apropriada de aproveitar o tempo de forma positiva, enquanto esperam as crianças. Acreditam que outros familiares teriam interesse de participar das oficinas.

Para Luzia e Letícia, a linguagem utilizada em todos os momentos de interação com a professora-parceira e a pesquisadora foi acessível; afirmam que se sentiram à vontade para perguntar e conversar abertamente com as professoras sobre suas dúvidas e inseguranças. Gostaram de participar juntas da Roda de Conversa e da Oficina Prática, e acreditam que essas ações, além das finalidades específicas, também auxiliariam na interação e aproximação das famílias.

Letícia afirma estar motivada para dar continuidade nas atividades de orientação, considerando que Luana está dentro da faixa etária para permanecer na Educação Precoce em 2026. Destacou que “*o mundo da mamãe atípica*”, palavras utilizadas por ela, é uma experiência nova para ela, que nesse ano na EP, ela conseguiu aprender e descobrir dicas importantes para ajudar no desenvolvimento de Luana.

Letícia elogiou a possibilidade de fazer contato com a professora-parceira por meio do celular, ampliando o tempo de atendimento presencial na escola; agradeceu pela disponibilidade das professoras para mandar orientações e tirar dúvidas pelo WhatsApp, pois, durante a tentativa de brincar em casa ou de usar a Trilha de Aprendizagem, é comum aparecerem dúvidas que podem ser facilmente esclarecidas com uma resposta rápida. Confirmou que gostaria de continuar recebendo sugestões de atividades, e que vai continuar brincando em casa com Luana.

Letícia destacou a criatividade da professora-parceira na proposição de atividades, durante as aulas, e na confecção dos materiais pedagógicos, na Oficina Prática. Relatou que, ao perceber a dedicação da professora, ficou motivada para brincar com a filha em casa. Por fim, comentou sobre duas questões metodológicas aprendidas recentemente: (a) a importância de mesclar atividades de movimentos corporais amplos com atividades de motricidade fina, que exigem mais concentração

da criança, e (b) o cuidado de, ao brincar de pareamentos, não colocar muitas tampinhas de uma vez só, para ajudar Luana a ter capacidade de atenção e foco.

Luzia observou que a entonação da linguagem, realizada de forma afetuosa, pela professora-parceira para se relacionar com Renato, é algo que faz toda a diferença, pois ajuda a acalmá-lo. Outra mediação da professora-parceira que considerou notável, foi a diversificação das estratégias para conquistar a atenção de Renato, sem forçá-lo; ao mesmo tempo em que era resiliente, preocupava-se em explicar a atividade para ele e em apresentar "combinados" que favorecessem sua participação.

Assim como Letícia, Luzia afirmou que as intervenções foram realizadas com uma linguagem adequada, simples e compreensível. Confidenciou que a facilidade de compreensão pode ter sido influenciada pela maneira acolhedora do relacionamento com a professora-parceira e a pesquisadora, pois, em outras situações, com outros professores, confessa ter tido dificuldade para compreender o que era falado.

Luzia fez uma importante consideração sobre o significado que a brincadeira pode ter na infância vivida pelos pais, pois alguns podem não ter tido muitas experiências nesse sentido. Nesse caso, o resgate da brincadeira e do lúdico com os pais, pode ser algo importante para eles, em um primeiro momento, para que depois sejam capazes de brincar com mais paciência e atenção com os filhos:

Luzia: "E tem pai, eu falo porque eu já conversei com alguns, que não teve infância, ele não sabe brincar... então ele não vai saber brincar com filho; isso ajuda ele, até o pai mesmo, a voltar ao que ele teve lá atrás, resgatar a infância perdida. Por que não tem muita paciência com o filho? Porque ele não teve...era só arrumar a casa, lavar louça...já escutei muita mãe falando assim - vai ser assim, porque nem eu tive infância".

Luzia compartilhou que a atitude instigadora da professora-parceira e da pesquisadora, incentivando-a a participar ativamente das atividades realizadas no atendimento de Renato, foi crucial, pois, levando em consideração sua experiência pessoal, acredita que muitas mães e pais fiquem inseguros e sem saber se podem ou não participar da aula. Antes de receber o incentivo, pensava que deveria apenas observar, para não atrapalhar o trabalho da professora-parceira. Para desfazer esse mal-entendido, ela considera importante que as professoras conversem com as mães para explicar o objetivo de cada atividade, como também, para orientar, de forma explícita, como a família pode participar.

As reflexões sobre a avaliação feita pelas mães participantes, indicam que, mesmo com um tempo limitado de intervenção (4 semanas), as mediações de orientação à família foram efetivas para: (a) estreitar a parceira escola-família e (b) incentivar as mães a brincarem com suas crianças em casa, ampliando o acesso das crianças a experiências significativas de aprendizagem.

4.3.2. Avaliação das experiências sob o olhar da Professora-Parceira e da Pesquisadora

Para a professora-parceira a elaboração e implementação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família (PIPOF) foi uma experiência importante, com a qual pode aprender e pensar sobre suas ações, sentindo-se motivada em participar da pesquisa e se aproximar das mães. Considerou que a proposta de trazer as mães para acompanhar alguns atendimentos de perto, foi uma estratégia que aumentou o tempo disponível para estabelecer contato, criar vínculo, oferecer orientações, além de ajudar a esclarecer um pouco mais sobre o trabalho realizado com as crianças. Vejamos uma das colocações da professora sobre a participação das mães diretamente no atendimento:

Professora-Parceira: “Eu acho legal para que eles possam ver o trabalho que a gente faz. Às vezes tá ali e não imagina o que a gente tá...tá fazendo com a criança. Às vezes pensa ‘tá só brincando’; e às vezes nem dá o valor, como se fosse aquele brincar sem função. E quando ele vê o trabalho que a gente tá fazendo, é que ele valoriza”.

A professora-parceira destacou a relevância da participação da pesquisadora durante a realização do PIPOF, pois fornece um suporte que garante a atenção devida tanto para a criança como para a orientação à mãe. A presença da pesquisadora permite que a professora-parceira tenha liberdade de ora dedicar atenção para a criança, que é o elemento chave da Educação Precoce, ora dedicar atenção para a mãe, orientando-a sobre como observar e propor atividades lúdicas para a criança.

Essa afirmação corrobora algumas diretrizes-chaves da proposta pedagógica para o atendimento na Educação Precoce, ao reconhecer que a mediação docente se torna mais efetiva quando: (a) são estabelecidas parcerias entre as(os) professoras(es) que compõem a equipe da EP para uma atuação conjunta, que pode envolver docentes da mesma área, docentes de áreas diferentes, como também,

professores(as) e coordenadora pedagógica. Essas parcerias estão preconizadas na Estratégia de Matrículas 2025 (Distrito Federal, 2025b), no Caderno de Orientação Pedagógica para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Distrito Federal, 2025d) e na Orientação Pedagógica da Educação Precoce (Distrito Federal, 2006).

Na percepção da professora-parceira, compartilhada pela pesquisadora, algumas mediações de orientação à família, para que sejam realizadas com qualidade, requerem o apoio de outra professora, papel que na pesquisa, foi desempenhado pela pesquisadora. É preciso considerar que a orientação às mães foi realizada de maneira paralela ao atendimento da criança, logo, a atenção para a criança deve estar no centro do processo, até mesmo porque é isso que se pretende ensinar para as mães.

Como as necessidades da criança são a referência para a orientação à mãe, a professora-parceira precisa realizar, de maneira simultânea, a mediação com a criança e com a mãe, o que é um desafio. Ter o apoio de uma professora experiente, capaz de tanto assumir e dar continuidade ao atendimento da criança, como também de auxiliar na orientação à mãe, é algo indispensável para a qualidade da proposta, conforme ilustra o diálogo a seguir.

Pesquisadora: “Você considera viável ter esses momentos de conversar com as mães, estando também com a criança na sala de atendimento?”

Professora-parceira: “Sim..., mas depende da criança. Por quê?! Porque com a Luana, por exemplo, eu consigo fazer e ter esse chamativo. Com ele [Renato] eu já não consigo, porque eu preciso estar continuamente focada no que ele está fazendo, pela segurança dele. Então com ele eu não conseguiria fazer essa dinâmica sozinha, né?”

A professora-parceira ao ser questionada se a realização do PIPOF provocou algum tipo de sobrecarregada do trabalho docente, respondeu que o planejamento das atividades, a preparação dos materiais pedagógicos, a organização da sala para o atendimento e a preocupação em orientar a família, são questões que fazem parte do seu trabalho, logo, que estão presentes na sua rotina pedagógica. O diferencial da pesquisa foi, com o PIPOF, a possibilidade de criar uma estrutura para que a orientação à família, que costuma ser realizada de acordo com as conveniências, fosse realizada de maneira sistemática, o que termina por ajudar na realização de suas tarefas.

Essa colocação da professora-parceira aponta para o seu compromisso pedagógico com as crianças e suas famílias, algo comum à maioria das professoras que atuam na EP, que se dedicam a diversificar e qualificar sua prática pedagógica, ofertando maior possibilidade de experiências significativas de aprendizagem.

Os princípios teóricos da flexibilização educacional estão pautados na construção de uma mediação docente que se reconhece como um processo dinâmico e singular, ou seja, a professora precisa, a partir da interação com a criança, aprender como favorecer sua aprendizagem. Como essa mediação docente pode ser considerada equivalente a uma pesquisa, a prática educativa se transforma em um trabalho criativo que exige envolvimento e dedicação da professora, algo que torna imprescindível o compromisso político e profissional com a criança, a família e a escola.

A professora-parceira avaliou que a participação das mães no atendimento às crianças foi realizada de forma dedicada e responsável. As mães estavam comprometidas, porém, um pouco tímidas e receosas no início, principalmente Luzia, que pareceu adotar uma postura mais observadora, precisando de mais incentivos para se envolver nas brincadeiras. Na sua opinião, se a orientação à família fosse realizada por um período maior, a aproximação e o vínculo seriam mais efetivos, logo, a timidez ou o “medo de errar” poderiam ser reduzidos, favorecendo a parceria e a troca de experiências, tanto nos atendimentos como nos demais momentos do PIPOF.

Ao ser questionada sobre os resultados do PIPOF no desenvolvimento das crianças, a professora deu a resposta a seguir.

Professora-parceira: “Ajudaram, mas eu ainda achei curto. Não sei se é porque a gente vai com muita sede. Mas em pouco tempo, eu já vi o envolvimento, já vi a diferença. Elas têm essa preocupação: ‘Será que eu estou fazendo certo? Será que eu estou fazendo errado?’. Eu achei muito legal quando você falou que não existe o certo nem o errado. E eu achei isso importante para elas... Se a gente tivesse mais tempo aí, eu acho que o resultado ainda teria sido melhor do que foi”.

A professora-parceira acredita que um limitador para o envolvimento das mães na diversificação das experiências lúdicas das crianças em casa, é a gestão do tempo dedicado à rotina familiar, que pode envolver tanto o trabalho doméstico como atividades laborais.

Professora-parceira: “Eu acho que é o consumo do próprio tempo delas ali; o dia a dia consome. Assim como a gente tem nossas atividades aqui, quando

você vê, já passou a hora, aí você fala assim 'não, mas hoje eu não tive nem 10 minutos para poder sentar e fazer isso aqui'. Eu acho que é a rotina diária que acaba consumindo e nem eles percebem que eles estão nessa rotina maluca que não tem tempo para parar 10 minutos".

Essa questão também fez parte do relato das mães, que apontaram dificuldades na gestão da rotina de vida. Afirmam serem consumidas pelas demandas domésticas, seja com a criança, com as demais pessoas da família ou com os afazeres do lar; isso sem contar os casos em que a mãe também trabalha fora de casa.

Na Educação Precoce, é notável a presença feminina no acompanhamento do processo escolar e da aprendizagem das crianças, o que reflete uma realidade não apenas da EP, mas social e cultural, ou seja, as mulheres assumem a responsabilidade com o cuidado dos(as) filhos(as), além da casa. Sendo assim, em geral, ficam sobrecarregadas. Essa conjuntura pode se tornar mais crítica quando se trata de crianças com alguma deficiência, cujos pais se afastam, deixando as mães em uma condição "solo"²⁴. Tal aspecto, foi relatado por Balestrin e Ramos (2020), demonstrando que a sobrecarga feminina na relação família-escola e nos cuidados com os filhos não é algo exclusivo do cenário estudado. As autoras, ao abordarem a participação da família na escola, principalmente nos casos das crianças com necessidades educacionais específicas na Educação Especial, afirmam que:

A presença feminina se sobrepõe à masculina, ou seja, mães, avós e cuidadoras responsáveis ainda participam mais ativamente da vida escolar e pessoal dos filhos. Os pais ficam como figuras secundárias e só adquirem certo protagonismo quando a situação escolar do filho apresenta problemas ou convocados para reuniões. Também foram citadas muitas mães solteiras, assumindo, sozinhas, os cuidados dos filhos e da casa (Balestrin; Ramos, 2020, p. 241).

Essa é uma realidade social a ser questionada e modificada. Os professores e as professoras da EP devem pensar em estratégias que possam apoiar e auxiliar as mães, bem como, envolver outros membros do núcleo familiar no processo educacional. Nesse sentido, proposições mais práticas e simplificadas, além da escuta e da orientação acolhedora, podem favorecer o vínculo entre escola e a família, promovendo uma parceria efetiva.

²⁴ "Mãe solo" é uma expressão utilizada para descrever uma mulher responsável, integralmente, pela criação dos seus filhos, sem contar com a presença ou o apoio de um parceiro ou parceria; são mulheres que figuram como as únicas provedoras e cuidadoras dos(as) seus(suas) filhos(as).

Quando perguntada sobre os três maiores desafios no processo de implementação do PIPOF, a professora-parceira apontou: (1) O tempo curto de aplicação da proposta, (2) o receio pessoal de atrapalhar o desenvolvimento da pesquisa ou falar algo “errado” para as mães, e (3) a ansiedade em relação ao comportamento das crianças nos atendimentos, considerando que as mães estariam presentes.

Sobre a "ansiedade pedagógica", apontada pela professora-parceira em relação aos resultados da prática educativa, a pesquisadora, como parte do seu papel enquanto coordenadora pedagógica, recorreu aos princípios da Flexibilização Educacional para tranquilizá-la. O mais importante na orientação à família, não era "dar tudo certo", até mesmo porque, dessa maneira, as mães ficariam com uma noção equivocada de que a mediação é algo simples. É preciso, portanto, explicar para as mães que todos nós temos que "aprender como ensinar" para a criança, como também, que a maneira de ensinar para uma criança pode ser totalmente diferente da utilizada para ensinar outra criança.

Entender essa singularidade é um princípio chave para justificar a necessidade de resiliência e paciência, que permitam observar a criança, a fim de conhecer suas necessidades e interesses, para, em seguida, experimentar diferentes estratégias de mediação na construção de experiências de aprendizagem.

É crucial, portanto, o reconhecimento de que a criança é protagonista nesse processo, logo, que nem sempre o que propomos está adequado para seu nível de desenvolvimento ou alinhado com seus interesses, e que quando a criança não apresenta reciprocidade ao que é proposto, devemos buscar estratégias na mediação com a criança. Para refletir sobre como cada criança aprende, dando continuidade à oferta de experiências de aprendizagem significativas para ela, podemos recorrer aos princípios teóricos da flexibilização educacional.

Quanto aos pontos positivos ou de maior aprendizado, a professora-parceira destacou: (1) a possibilidade de construir um PIPOF que norteie a formação do vínculo com as mães; (2) a linguagem acolhedora e mobilizadora utilizada com as mães nos atendimentos e demais momentos de orientação à família, e; (3) a parceria com a pesquisadora, que possibilitou novos aprendizados em relação à diversificação da mediação docente e à construção coletiva de novos saberes docentes, favorecendo a qualidade de ensino na EP.

Quanto ao uso do aplicativo de mensagens no celular (WhatsApp), a professora-parceira avaliou a estratégia como positiva, por ser de fácil manuseio e eficiente na orientação às mães, oferecendo novas possibilidades de comunicação. Alertou, no entanto, que é um recurso que precisa ser utilizado com responsabilidade e compromisso, o que na posterior análise da pesquisadora a partir do diálogo com a professora-parceira, poderia ser definido por meio de um Protocolo que defina: o que as mães podem perguntar e o que as professoras podem responder; quando as mães podem enviar mensagens e quando as professoras devem responder. Essas recomendações básicas podem contribuir para eliminar a insegurança que ela sentiu no início das conversas, por não saber ao certo o que poderia ou não enviar para as mães.

A professora-parceira afirmou que somente iniciou o uso do aplicativo depois que, em conversa com a pesquisadora, compreendeu que a sua finalidade era complementar aos momentos presenciais, como uma oportunidade para incentivar atividades já realizadas ou rerepresentar ideias simples. Era mais um espaço de escuta e apoio para as famílias, para retirar dúvidas simples ou esclarecer o uso da Trilha de Aprendizagem, por exemplo. Como também, que as postagens deveriam ser feitas durante os horários de coordenação pedagógica da professora, devidamente informados para as famílias.

O uso dessa ferramenta ou de outras tecnologias para comunicação não pode ser definido como obrigatório para os(as) professores(as), pois envolvem uma série de outras questões, como por exemplo: uso do aparelho celular do(a) professor(a) para o trabalho docente; a disponibilização do contato pessoal do(a) docente para as famílias, e; uso de dados móveis pessoais de conexão à internet, pois nas escolas, nem sempre o serviço de conexão à internet disponibilizado pela SEEDF está funcionando. Entretanto, avaliamos a experiência vivenciada como positiva, apontando mais uma possibilidade de comunicação e orientação à família, que pode ser utilizada pelos(as) professores(as) caso concordem.

Para a pesquisadora, que participou de todas as etapas como observadora-participante, além de atuar como coordenadora pedagógica, as experiências vivenciadas durante a pesquisa possibilitaram aprendizados sobre o processo de Orientação à Família, bem como, sobre a sua própria prática educativa. Foi importante visualizar que as diversas possibilidades de intervenção podem de fato contribuir para a aproximação da escola com a família, de maneira a potencializar o processo de

aprendizagem e desenvolvimento das crianças, conforme é previsto na Orientação Pedagógica da Educação Precoce (2006) e da Educação Especial (2010).

A parceria com a família é fundamental no contexto da EP. No presente estudo, foram utilizadas, de forma articulada, diversas estratégias para que a orientação às famílias fosse efetiva. A despeito da orientação ser realizada de forma direta, durante o atendimento da criança, ou por meio de oficinas, rodas de conversa ou outras estratégias, o importante é envolver a equipe da EP na formulação e execução conjunta de um Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, onde essas e outras estratégias de mediação, de acordo com o perfil da família, podem ser utilizadas. É importante, portanto, que se inclua essas atividades na gestão, por parte da coordenação pedagógica, do tempo que os(as) professores(as) dedicam à Educação Precoce.

A experiência com a elaboração e implementação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família deve ser considerada como um exemplo prático de formação-continuada em serviço, tanto para a coordenadora como para a professora-parceira. É nesse sentido que a Pesquisa Pedagógica se apresenta como um delineamento de estudo a disposição de "professoras-pesquisadoras", expressão que denota a responsabilidade dos(as) professores(as) com a construção de saberes docentes que ampliem a qualidade de ensino.

A realização da pesquisa ressalta, para as professoras envolvidas, a importância do estudo para efetivação da proposta de Orientação às Famílias, assim como, para as demais atribuições docentes. Um dos pilares da flexibilização educacional é a compreensão dialética (oposição de contrários) de que a professora, para ter condições de ensinar de maneira efetiva, tem que "*aprender como ensinar*", ou seja, precisa tanto ampliar seus conhecimentos como investir na criação de saberes docentes. Esse é um alerta para que as professoras tenham cuidado para não se acomodarem com as mediações que, ao longo tempo, tornaram-se um hábito e passaram a ser realizadas sem reflexão.

Outros aprendizados decorrentes da pesquisa foram a conscientização da necessidade de rever a forma de comunicação da Coordenação Pedagógica com os(as) professores(as), como também, a gestão de seu tempo no exercício das diversas funções que o cargo demanda. A Coordenação Pedagógica é uma atividade que requer investimento de tempo no preenchimento de documentos e em diversos outros aspectos burocráticos, que podem afastar a coordenação do acompanhamento

e discussão, com a equipe de professores(as), de aspectos chaves para a qualidade da mediação docente na EP. Até mesmo na realização da pesquisa, o tempo destinado para conversas com a professora-parceira foi insuficiente, refletindo na maneira como a professora-parceira desempenhou as atividades previstas no PIPOF, o que foi identificado a partir do relato dela sobre o receio de “atrapalhar” a realização da pesquisa, sobretudo nas primeiras mediações com as famílias.

Parte dessa insegurança da professora-parceira pode estar relacionada com o fato de a comunicação entre elas não ter sido eficiente, esclarecendo para a professora-parceira que deveria ficar à vontade para realizar as intervenções da sua maneira, sem medo de ser julgada pela pesquisadora. Diante disso, é possível levantar um questionamento mais abrangente: será que no dia a dia escolar, não relacionado com a pesquisa, a coordenação pedagógica tem conseguido comunicar-se com clareza com os(as) professores(as), realizando mediações de qualidade e uma parceira no alcance das metas da EP?

Entre desafios e comodidades, limitações e oportunidades, avanços e retrocessos, a professora-parceira e a pesquisadora puderam refletir sobre suas práticas pedagógicas e sobre a realidade em que atuam, pontos fundamentais para avançarem na qualidade de suas mediações e na qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças que atendem, conforme preconizam os estudos na perspectiva da Flexibilização Educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo foi conhecer, propor e analisar criticamente experiências de mediação do(a) professor(a) de Educação Física na orientação de famílias atendidas na Educação Precoce, utilizando como referencial teórico a Flexibilização Educacional, o que foi possível a partir da elaboração e implementação de um Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, a fim de fornecer subsídios para que as famílias dessem continuidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em diversas outras oportunidades sociais, além do espaço escolar da EP.

Nesse sentido, a Flexibilização Educacional auxiliou o processo de construção, avaliação e ajustes das estratégias didático-pedagógicas utilizadas para a promoção de aprendizagens relacionadas à mediação docente da Educação Física na orientação e parceria com as duas famílias que participaram da pesquisa. As ferramentas propostas pela Flexibilização Educacional, tais como Análise do Ciclo de Mediação e dos Recursos Auxiliares de Mediação tiveram uma aplicabilidade prática e contribuíram tanto com o processo, bem como com as reflexões sobre ele.

As experiências vivenciadas, seja no planejamento ou na execução do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família nos possibilitaram análises e reflexões importantes, contribuindo, como imaginamos inicialmente, para uma análise exploratória acerca do processo de mediação docente da Educação Física na EP. Não criamos manuais ou receitas, mas acreditamos que foi possível refletir de forma significativa sobre práticas de mediação docente da Educação Física na Educação Precoce, e de forma mais ampla, sobre nossas próprias práticas pedagógicas.

Entendemos que a mediação docente de qualidade implica na intencionalidade pedagógica e envolvimento por parte do(a) professor(a), e que, nas práticas da Educação Física, devem incluir necessariamente atividades lúdicas, selecionadas a partir dos interesses, necessidades e potencialidades dos(as) educandos(os), a fim de que as experiências de aprendizagem sejam significativas e incentivem a curiosidade, as descobertas, a autonomia e o protagonismo dos(as) educandos(as).

Mesmo com tempo reduzido, o Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família trouxe como resultados o envolvimento das mães, que se

sentiram motivadas e realizaram brincadeiras com seus filhos no ambiente domiciliar, conforme proposto, inserindo ainda outros integrantes da família nas brincadeiras, como irmãos e pais. O Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família contribuiu para que essas mães pudessem vivenciar experiências positivas na mediação com seus filhos percebendo que são capazes de aprender e apresentam grande potencial para continuar se desenvolvendo.

Para as professoras, as experiências contribuíram de forma relevante com o processo de formação-continuada e de reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Possibilitaram percepções importantes sobre diversos aspectos como: gestão do tempo no dia a dia do trabalho docente; estratégias para ampliar o vínculo com as crianças e com as famílias; linguagem adequada, escuta e acolhimento como formas de aproximação e orientação às famílias; compreensão dos acertos e erros como partes importantes do processo; e importância das parcerias e trocas de ideias entre os(as) professores(as) da própria equipe como possibilidade de aprimorar e enriquecer as mediações docentes.

Compreendemos, sem pretensão de exportar experiências vivenciadas para outras realidades, que o compartilhamento de saberes e boas práticas entre os(as) professores(as) pode contribuir com o aprimoramento da mediação docente e com a qualidade de ensino também na EP, e por isso, destacamos a relevância deste trabalho, por aliar teoria e prática, e se constituir como um material que pode favorecer reflexões de outros(as) professores(as) que atuam na Educação Precoce.

Claro, vale ressaltar que a pesquisa foi realizada em um cenário específico e favorável para a aplicação da proposta, que teve um caráter de participação e envolvimento grandes de uma professora-parceira e das mães participantes. Quando falamos em cenário favorável, queremos apontar que tratou-se de um estudo imerso no contexto de atuação da pesquisadora, que há anos trabalha no local, tem uma familiaridade e aproximação com a equipe e com as famílias, o que, certamente contribuiu para o envolvimento tanto da professora-parceira, quanto das mães e das próprias crianças, que também já conheciam a pesquisadora do dia a dia escolar. Isso não torna a pesquisa menos válida, porém entendemos que para replicar o estudo em outros contextos, mudanças talvez precisassem ser realizadas, já que talvez um envolvimento diferente dos participantes poderia levar a resultados talvez não tão positivos.

Outro ponto a ser destacado como condição favorável para a pesquisa neste cenário educacional específico foi o fato da professora-parceira destacar-se por ser uma profissional de excelência e grande envolvimento com seu trabalho na Educação Precoce, tanto com as crianças quanto com as famílias, o que nos leva a crer que a depender do envolvimento do(a) professor(a) parceiro(a) a proposta aqui apresentada pode encontrar maiores dificuldades para se concretizar. Inclusive no mesmo espaço educacional, porém com outros profissionais ou em outro momento, poder-se-ia ter encontrado maior resistência para a aplicação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação às famílias.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado Educação Precoce, da SEEDF, defendemos que é um espaço de aprendizagens e de apoio de grande relevância para crianças e famílias, constituindo-se como uma estratégia fundamental de Atenção Precoce às crianças de 0 a 4 anos de idade. Ações como as implementadas nesse estudo, que confirmam a relevância deste atendimento, demonstram seu enorme potencial, e reforçam a necessidade de que seja ampliado, o que, em nosso entendimento, inclui a abertura de novas unidades, a destinação de recursos específicos para a Educação Precoce, bem como ações que promovam a articulação sistematizada entre esse serviço com outras frentes de Atenção Precoce na saúde e assistência social do Distrito Federal.

Propomos ainda como parte das estratégias para fortalecimento da Atenção Precoce a crianças de 0 a 4 anos de idade no âmbito educacional, o intercâmbio de experiências e boas práticas entre órgãos e instituições também de outros estados brasileiros, e por que não pensarmos na expansão do Atendimento Educacional Especializado Educação Precoce para outros locais do Brasil, respeitando as características e peculiaridades de cada realidade?

Consideramos imprescindível investir na formação continuada dos(as) professores(as), na ampliação de experiências significativas para as crianças e suas famílias e na melhoria na qualidade da prática educativa nas escolas públicas.

Acreditamos que o(a) professor(a) de Educação Física pode cada vez mais apropriar-se e aprimorar-se como mediador(a) na escuta, orientação e parceria com a família das crianças atendidas na Educação Precoce. A orientação à família é um componente estratégico para a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão da criança, como também, para consolidar o vínculo escola-família e valorizar as contribuições da Educação Física, e com esse trabalho, percebemos que sim, a

orientação e parceria com a família pode fazer parte do escopo de ações didático-pedagógicas diversificadas do(a) professor(a) de Educação Física na EP.

Entendemos que a parceria professor(a)-família pode, também, contribuir diretamente nos atendimentos à criança, ampliando as possibilidades de estratégias interventivas e colaborativas, com foco nas necessidades de cada criança, com vistas a tornar mais qualificado o processo educacional.

Por fim, sugerimos que novos estudos sejam realizados dentro da Educação Precoce, principalmente no que tange à relação escola das infâncias-criança-família, pois como visto nessa pesquisa, trata-se de um atendimento de fundamental importância para proporcionar experiências significativas tanto para crianças quanto suas famílias.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Izabel Cristina Galião; SOUZA, Ana Cristina Marques de. Desafios da docência: enfrentamentos do fazer pedagógico na formação dos professores na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 16, 5 maio 2020.

BALESTRIN, Viviane; RAMOS, Patrícia. O professor e a família: limites e papéis sociais para professores da Educação Especial do Distrito Federal. In: **As contribuições de Vigotski para a Educação Especial e Inclusiva**. Cadernos RCC#21, v. 7, n. 2, p. 234-243, maio 2020.

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

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

_____. **Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente e normas correlatas**. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Linha Base. Brasília, DF: Inep, 2015a.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015b.

_____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a.

_____. **Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024**. Institui a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce). Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Guia para orientar ações intersetoriais na primeira infância**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018.

BRÍGIDA, Izane Flexa Santa; LIMEIRA, Caroline Septímio. Educação Inclusiva: dos Avanços à Legalização do Retrocesso. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, e12436, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/12436>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CARMO, Josué Geraldo Botura do. Pesquisa Pedagógica. **Educação & Literatura**, maio 2011. Disponível em: http://www.educacaoliteratura.com.br/index%20202.htm#_ftn1. Acesso em: 28 fev. 2025.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério Correia. **Educação Integral nas Infâncias**: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. [S. l.]: Centro de Referências em Educação Integral, 2017.

CASAGRANDE, Fernanda Couto Guimarães; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O Contexto Social e Sua influência na escola. In: SEMINÁRIO DE FILOSOFIA E SOCIEDADE, 8.; JORNADA INTERINSTITUCIONAL E INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2022. **Anais [...]**. [S. l.]: GEFOCS, 2022.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida. O Ensino por meio de Temas-Geradores: A Educação Pensada de forma Contextualizada, Problematicada e Interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; CANAL, Cláudia Patrocínio Pedrosa; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 393-412, set./dez. 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Caic UNESCO PPP - Projeto Político Pedagógico 2025**. Brasília, DF, 2025a.

_____. Secretaria de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. 2. ed. Brasília, DF, 2018.

_____. Secretaria de Educação. **Conteúdos Curriculares para o Programa de Educação Precoce**. Brasília, DF, 1994.

_____. Secretaria de Educação. **Estratégia de Matrícula 2025**. Brasília, DF, 2025b.

_____. Secretaria de Educação. **O Brincar como Direito dos Bebês e das Crianças**. Brasília, DF, abr. 2021.

_____. Secretaria de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF, 2019.

_____. Secretaria de Educação. **Acolhimento dos Bebês e das Crianças / Educação Infantil**. Brasília, DF, 2025c.

_____. Secretaria de Educação. **Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2025d.

_____. Secretaria de Educação. **Orientação Pedagógica – Educação Precoce**. Brasília, DF, 2006.

_____. Secretaria de Educação. **Orientação Pedagógica – Educação Especial**. Brasília, DF, 2010.

_____. Secretaria de Justiça e Cidadania. **Plano Distrital pela Primeira Infância (2023-2032)**. 2. ed. Brasília, DF, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Teoria e Método para alterar a capacidade de aprender: Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. [S. l.]: Artmed, 2002. E-book. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/269989271>.

GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016.

GUTIERRES FILHO, Paulo José Barbosa et al. Atividades educativas em casa sob tutoria materna: aspectos facilitadores e dificultadores. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 11, n. 4, nov. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LINO, Renata de Moraes. **Brincadeiras e Histórias na Educação Infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa Educação com Movimento do Distrito Federal**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

LOBATO, Robson de Souza; FREITAS, Tayanne da Costa; CASTRO, Maíra. “Vamos Brincar?": um relato de experiência no Programa de Educação Precoce de

São Sebastião/DF em tempos de pandemia. **Artefactum**: Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia, [S. l.], ano 14, n. 1, 2022.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. 5. ed. Curitiba: [s. n.], 2009.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças Pequenininhas na Creche Aprendem e se Humanizam. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 37-50, set./dez. 2014. (Nota: Falta o título do artigo desta referência).

MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro et al. Formação Continuada e Ação Docente: Caminhos, Textos e Contextos na Primeira Turma de Mestrado Profissional ProEF/UEM. In: SILVA, S. P. (org.). **Conhecimento e Formação no Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (ProEF)**. Ijuí: Editora Unijuí, 2023. v. 1, cap. 8, p. 119-126.

MIRANDA, Maria Auristela. **A Brincadeira de Crianças Prematuras na Educação Precoce em Uma Escola Pública**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MIRANDA, Maria Auristela; SÁ, Antônio Villar Marques de. [Título do trabalho]. In: ENCONTRO DE APRENDIZAGEM LÚDICA, 2., 2016, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: [s. n.], 2016a. p. 90-98.

_____. Atendimento Educacional Especializado para a primeiríssima infância: O Programa de Educação Precoce no Distrito Federal. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 2, p. 173-180, maio 2020.

MIRANDA, Simão. A ludicidade como estratégia didática favorecedora de aprendizagens significativas e criativas. In: SÁ, Antônio; JÚNIOR, Luiz; MIRANDA, Simão (orgs.). **Ludicidade**: desafios e perspectivas em educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2016b. cap. 1, p. 11-38.

NETO, Vilma Lucas. **A importância da Formação Continuada do Professor de Educação Precoce**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – UAB/Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Ivete. O Corpo e o Movimento no Contexto da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: reflexões necessárias. In: VIEIRA, Débora Cristina; FARIAS, Rhaisa Naiade; MIRANDA, Simão de (orgs.). **Educação infantil na Perspectiva Histórico-Cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. cap. 8.

PATRIOTA, Fernando. **Juízes destacam avanço em mudanças no Marco Legal da Primeira Infância**. Paraíba: Portal Judiciário – TJPB, 6 jun. 2024. Disponível em: <https://www.tjpb.jus.br/noticia/juizes-destacam-avanco-em-mudancas-no-marco-legal-da-primeira-infancia>. Acesso em: 16 ago. 2024.

REZENDE, Alexandre et al. A Construção de Saberes Docentes no Âmbito do Proef/UnB: Mediação, Interdisciplinaridade e Metodologias. In: SILVA, S. P. (org.).

Conhecimento e Formação no Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (ProEF). Ijuí: Editora Unijuí, 2023. v. 1, cap. 4, p. 57-73.

REZENDE, Alexandre; MATIAS, Ana Rita; MORAES, Andréa Gomes. **Flexibilização Educacional:** na Educação Física e na Equoterapia. Curitiba: Editora CRV, 2024.

ROCHA, Ynglid; GOBBI, Silvio José. Direitos da criança à educação. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 27, 20 jul. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/27/direitos-da-crianca-a-educacao>. Acesso em: 24 jul. 2024.

ROHRER, Thaís. **Educação especializada desde os primeiros meses de vida.** Brasília: Secretaria de Estado de Educação do DF, 20 abr. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especializada-desde-os-primeiros-meses-de-vida/>. Acesso em: 20 maio 2024.

SANTOS, Juliana Nogueira. **Avaliação da Atenção Básica em São Sebastião no DF.** [S. l.]: Faculdade Laboro, 2023. Disponível em: <https://laboro.edu.br/blog/avaliacao-da-atencao-basica-em-sao-sebastiao-no-df/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: “Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural”. **Educere et Educare:** Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 297-310, jul./dez. 2007.

**APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada Inicial como parte da
sondagem com a professora-parceira da Educação Física na Educação
Precoce**

**Roteiro de Entrevista para sondagem com professora-parceira de Educação Física da
Educação Precoce:**

1. Nome:
 2. Idade:
 3. Sexo:
 4. Tempo de formação em Educação Física:
 5. Tempo de atuação docente:
 6. Tempo atuando na Educação Precoce:
 7. Possui formação complementar?
- Quais são suas experiências pessoais e profissionais de interação com pessoas com deficiência?
8. Na Educação Precoce, como você percebe a importância do envolvimento da família no processo educacional das crianças? Os pais participam na escola e fora dela, na sua opinião? Qual seria o papel desses familiares?
 9. Na sua experiência até hoje na Educação Precoce, atuando com a Educação Física, que visão você percebe que os pais têm sobre os objetivos e estratégias didático-pedagógicas da Educação Física na Educação Precoce?
 10. Que estratégias você procura adotar para criar vínculo com a criança e com a família, e para aproximar a família do processo educacional?
 11. Em que momentos você consegue conversar, escutar e orientar os pais sobre o desenvolvimento da criança?
 12. Que características ou qualidades você considera serem importantes para um bom professor(a) de Educação Física na Educação Precoce e para a qualidade nas ações do professor(a)?
 13. Professora, gostaria de acrescentar algo mais sobre qualquer aspecto relacionado à Orientação da família como parte das ações da Educação Precoce?

APÊNDICE B – Roteiro de perguntas para entrevista semiestruturada de sondagem e avaliação inicial junto à família

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA SONDAÇÃO INICIAL COM A FAMÍLIA

1. Seu nome:
2. Sua idade:
3. Sua escolaridade:
4. Seu sexo:
5. Onde vocês moram? Quem mora na casa com vocês? Como é o espaço da casa de vocês? E a vizinhança, o espaço ao redor, como é? Tem parquinhos, gramados, praças? Tem outras crianças próximo onde moram?
6. Como é a rotina da família e da criança em casa?
7. Para que lugares costuma sair com seu(sua) filho(a)? Ele/Ela aceita bem? Interage com os ambientes ou pessoas?
8. Seu(sua) filho(a) faz outros atendimentos além da Educação Precoce?
9. Por que você procurou a Educação Precoce? Quando você entrou no atendimento com seu(sua) filho(a) e hoje em dia, quais são as coisas que você mais gostaria que seu filho desenvolvesse?
10. Quais são os principais interesses do(a) seu(sua) filho(a)? Que brinquedos, materiais ou situações ele gosta mais e demonstra mais interesse?
11. Quais você considera que são as principais dificuldades do(a) seu(sua) filho(a) hoje em dia?
12. Você já percebeu algum avanço no desenvolvimento do(a) seu(sua) filho(a) depois que entrou aqui na Educação Precoce?
13. Que assuntos você considera importante receber orientação dos professores(as) da Educação Precoce?

14. Você costuma fazer perguntas para os professores(as), tirar dúvidas e pedir orientações?
 Sim, sempre
 Sim, às vezes
 Sim, mas bem pouco
 Não
 Só nas reuniões de devolutiva

11. Você já recebeu orientação dos professores(as) da educação precoce com dicas de como pode ajudar no desenvolvimento do(a) seu(sua) filho(a) fora da escola?
 Sim, sempre
 Sim, às vezes
 Sim, mas bem pouco
 Não
 Só nas reuniões de devolutiva

12. Quando os(as) professores(as) conversam com você, dá para entender o que estão falando? Você acha possível seguir em casa alguma das orientações que os(as) professores(as) já te deram?

13. Você brinca com seu(sua) filho(a) em casa?

14. Poderia nos apontar quais os motivos que você considera que podem dificultar a brincadeira com seu(sua) filho(a) em casa? E o que poderia facilitar?

-) meu/minha filho/filha só quer TV e celular, fica nervoso quando tiro
-) acho que meu/minha filho/filha não entende e por isso não brinco
-) não sei bem que brincadeiras/vivências eu poderia realizar com meu filho
-) não acho que seja importante brincar
-) não tenho paciência
-) trabalho muito
-) meu/minha filho/filha é muito agitado(a) e tenho dificuldade para brincar por isso
-) nós não temos recursos para brinquedos
-) na vizinhança não tem segurança ou estrutura para brincar
-) o espaço de casa não é bom para brincar
-) falta de tempo
-) Outros: _____

15. Com que frequência você conseguiria tirar um tempo para brincar e promover o desenvolvimento do(a) seu/sua filho/filha fora da escola?

-) Todos os dias
-) 4 a 6 dias na semana
-) 2 a 3 dias na semana
-) no fim de semana
-) 1 dia na semana
-) raramente
-) nunca

16. Quais são as formas que você costuma demonstrar afeto e carinho por seu(sua) filho(a)?

17. Algum outro ponto que gostaria de comentar sobre a Educação Precoce, a Educação Física, os atendimentos, as orientações que recebe dos(as) professores(as) ou qualquer outra coisa relacionada à escola ou ao desenvolvimento do(a) seu(sua) filho(a)?

APÊNDICE C – Roteiro de perguntas para entrevista semiestruturada de coleta de dados com a família ao final do processo – aplicado pela pesquisadora

Roteiro para coleta de dados com as famílias após aplicação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família

Abordagem inicial para avaliação após o processo: Essas perguntas serão importantes para guiar a nossa conversa sobre o processo de parceria que vivenciamos juntos(as) nesse um mês de maior proximidade pela pesquisa. Fique bem à vontade para comentar e responder, sem medo de julgamento. Tudo que aqui for conversado será anotado, mas você e seu(sua) filho(a) não serão identificados na pesquisa; a ideia é que possamos melhorar esse processo para outras famílias, e não vamos julgar em momento algum, qualquer ação ou resposta sua. Seguimos em parceria aqui e agradeço muito a sua disponibilidade

1. Como foi para você esse um mês de parceria mais direta com a escola e de tentativas de brincar e seguir nossas orientações fora da escola? Pode falar com suas palavras, sem preocupação, pois aqui não há julgamentos, somente parceria para poder melhorar cada vez mais nossa ação de orientação aos pais e ajudar o desenvolvimento das crianças.
2. Você se sentiu animada para tentar seguir as orientações e fazer as atividades em casa? Ou ficou mais preocupada que animada?
3. Você considera que as orientações passadas para você sobre como poderia brincar com seu(sua) filho(a) em casa foram em uma linguagem que deu para compreender claramente o que as professoras estavam propondo? Ou teve alguma dificuldade para entender o que as professoras falaram?
4. Você acha que o material que foi entregue com textos e gravuras para você era simples e possível de entender, ou teve dificuldade para entender o que o material estava pedindo e orientando a fazer?
5. Em relação aos momentos em que você pode participar do atendimento com a professora e seu(sua) filho(a), você acha que foi importante para você visualizar como a professora trabalha com ele/ela? Durante o atendimento foi possível a professora conversar com você de uma forma que dava para entender ou foi mais a sua observação sem muita conversa?
6. Você acha que foi possível colocar em prática as orientações e atividades propostas para que brincasse com seu filho fora do ambiente da escola (em casa ou em outros espaços fora da escola?)
7. Outras pessoas participaram da interação e das brincadeiras com seu filho em casa, além de você?
8. Com o que você teve mais dificuldade para poder brincar com seu(sua) filho(a) em casa? Que pontos você poderia apontar com maior dificuldade?
9. Com o que você teve mais facilidade para brincar e promover o desenvolvimento do(a) seu(sua) filho(a) em casa? Que pontos você poderia apontar que foram mais positivos?

10. Você fez alguma modificação em relação às atividades e ações que foram propostas pelas professoras para conseguir brincar e promover o desenvolvimento do(a) seu(sua) filho(a)? Se fez, poderia falar um pouco dando algum exemplo para a gente entender como foi?
11. Você acha que o tempo na escola foi suficiente para as professoras passarem as orientações para você? Para esclarecer dúvidas e receber de você as informações de como estavam acontecendo as atividades em casa?
12. Você acha que foi importante/ou seria importante receber dicas e orientações complementares pelo WhatsApp, por exemplo?
13. Você se sentiu à vontade para fazer perguntas, tirar dúvidas, dar sugestões para as professoras?
14. Nesse momento, ao final desse tempo de orientação, você acha que ainda está animada ou preocupada? Foi um processo muito cansativo ou se tornou de alguma forma prazeroso, divertido?
15. Acha que de alguma forma esse processo ajudou algum ponto do desenvolvimento do seu filho? Ou talvez se conseguir seguir com algumas dicas que foram dadas pelas professoras, isso pode ajudar ao longo de mais tempo o desenvolvimento do seu filho?
16. Você se sentiu incentivada pela professora ao longo desse processo? Ou se sentiu cobrada? Como você se sentiu em relação a forma como a professora conversava com você e te orientou?
17. Você gostaria de comentar outras coisas relacionadas a esse mês em que estabelecemos um contato mais próximo entre a escola, a professora e vocês de casa? Pode ser qualquer coisa que você queira comentar, sugerir, perguntar.

APÊNDICE D – Formulário de Incidentes Críticos para ser aplicado com a professora de Educação Física parceira na pesquisa

Formulário para levantamento de dados e avaliação final do processo de aplicação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família

1. Professora, como foi para você esse processo sistematizado de orientação à família? Sentiu-se motivada? No início, durante e ao final? Foi muito cansativo? Demandou muito mais esforço que o de costume?
2. Como foi na sua percepção, o envolvimento das famílias nesse processo? Se sentiram motivados? Procuraram para tirar dúvidas? Compartilharam com você os avanços, as dificuldades, ou não sentiu grande envolvimento das famílias?
3. Você poderia apontar na sua percepção os 3 pontos de maior desafio nesse processo de orientar as famílias e falar um pouco sobre eles?
4. Você poderia apontar na sua percepção os 3 pontos de maior aprendizado ou que tenham sido mais positivos para você nesse processo de orientar as famílias e falar um pouco sobre eles?
5. Acha que de alguma forma esse processo ajudou de alguma forma o desenvolvimento das crianças?
6. Você gostaria de comentar outras coisas relacionadas a esse mês em que estabelecemos um contato mais próximo entre você e a família das crianças? Pode ser qualquer coisa que você queira comentar, sugerir, criticar, perguntar.

APÊNDICE E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - às criançasTERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Oi,

Eu me chamo Maíra, como é o seu nome? Eu sou uma professora de Educação Física e assim como o(a) tio(a) _____, gosto muito de brincar e eu também estudo como você; minha escola se chama UnB. Eu vou ficar com você e com o(a) tio(a) alguns dias vendo vocês brincarem e pode ser que a gente brinque e aprenda juntos, está bem? Você gosta de brincar? Eu posso brincar e aprender com você? Eu também vou conversar com sua mamãe ou com o seu papai para que em casa vocês também possam brincar, tá bom, e para eles deixarem eu ver você brincar aqui na escola, tá bem? Se você quiser, a gente pode colocar o nosso combinado aqui embaixo em forma de desenho bem bonito, você quer?



Nome da criança: _____

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Brasília, ____ de _____ de _____

**APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – ao(à)
professor(a) participante da pesquisa**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Caro Colega Professor(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“MEDIÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRECOCE: experiências na parceria professor(a)-família”**, de responsabilidade de *Maira de Souza Guerra Ferreira de Castro*, estudante de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é conhecer, propor e analisar experiências de mediação do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Precoce no que tange principalmente ao seu papel de orientação à família, numa perspectiva inclusiva e de desenvolvimento global e integral da criança em uma escola pública do Distrito Federal onde a Educação Precoce acontece.

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, formulários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista, questionário ou formulário e momentos de conversas e orientação com os responsáveis, consulta documental, bem como intervenções pedagógicas com duas crianças, tudo será registrado em diários de campo como instrumentos da pesquisadora; faremos alguns planejamentos em parceria para intervenção com as duas crianças e suas famílias. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Tomaremos todos os cuidados para resguardar a identidade dos participantes, garantir a segurança e o respeito às necessidades, interesses, características, conhecimentos prévios e contexto de inserção das crianças, dos responsáveis e do(a) professor(a).

Espera-se com esta pesquisa que possamos estabelecer olhares e reflexões sobre o processo de mediação docente, não com objetivo de criar receitas ou manuais com passo-a-passos, ou mesmo de avaliar o trabalho do(a) professor(a), mas de refletir sobre a prática docente em Educação Física na Educação Precoce, visando contribuir com a compreensão da área e de

sua relevância no atendimento e com a formação continuada da pesquisadora e dos(as) professores(as) de Educação Física da Educação Precoce.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99688-1424 ou pelo e-mail *mairaguerra@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação final e de produtos educacionais destinados a registrar o processo e podendo ser consultados futuramente na escola, inclusive, podendo ainda ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. A pesquisa está cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 55989722.0.0000.5540, cujo parecer de aprovação é de nº 5.311.564, datado de 24 de março de 2022.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Nome: _____

Assinatura do/da participante: _____

Assinatura do/da pesquisador/a: _____

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (aos responsáveis)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“MEDIÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRECOCE: experiências na parceria professor(a)-família”**, de responsabilidade de *Maíra de Souza Guerra Ferreira de Castro*, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é conhecer, propor e analisar experiências de mediação do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Precoce no que tange principalmente ao seu papel de orientação à família, numa perspectiva inclusiva e de desenvolvimento global e integral da criança em uma escola pública do Distrito Federal onde a Educação Precoce acontece.

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa, bem como sobre sua autorização para a participação do seu filho em nossa pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e imagem, bem como de seu(sua) filho(a) não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, formulários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista, questionário ou formulários e momentos de conversas e orientação com os responsáveis, bem como intervenções pedagógicas com seu(sua) filho(a) registradas em diários de campo da pesquisadora e podem ser feitos registros de som e imagem; também serão feitas entrevistas e planejamentos em parceria com o(a) professor(a) de Educação Física do seu filho(a). É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Tomaremos todos os cuidados para resguardar a identidade dos participantes, garantir a segurança e o respeito às necessidades, interesses, características, conhecimentos prévios e contexto de inserção das crianças, dos responsáveis e dos(as) professores(as).

Espera-se com esta pesquisa que possamos estabelecer olhares e reflexões sobre o processo de mediação docente, não com objetivo de criar receitas ou manuais com passo-a-passos, mas de refletir sobre a prática docente em Educação Física na Educação Precoce,

visando contribuir com a compreensão da área e de sua relevância no atendimento e com a formação continuada da pesquisadora e dos(as) professores(as) de Educação Física da Educação Precoce.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99688-1424 ou pelo e-mail *mairaguerra@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação final e de produtos educacionais destinados a registrar o processo e podendo ser consultados futuramente na escola, inclusive, podendo ainda ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. A pesquisa está cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 55989722.0.0000.5540, cujo parecer de aprovação é de nº 5.311.564, datado de 24 de março de 2022.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Por meio da assinatura deste termo, o participante aceita participar da pesquisa e autoriza a participação de seu filho ou de sua filha citado a seguir:

Nome do participante/responsável: _____

Nome da criança: _____

Assinatura do/da participante/responsável

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO A – Termo de concordância de instituição coparticipante

TERMO DE CONCORDÂNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

A Sra Diretora Prof^{ra}. Janaína Almeida dos Santos da Escola CAIC Unesco está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante no cumprimento da *Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016*, na realização do projeto de pesquisa **“MEDIAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRECOCE: experiências na parceria professor(a)-família”**, de responsabilidade da pesquisadora Maíra de Souza Guerra Ferreira de Castro, para obtenção do título de mestre, a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade de Brasília (UnB) - instituição proponente do projeto de pesquisa; pesquisa cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 55989722.0.0000.5540, cujo parecer de aprovação é de nº 5.311.564, datado de 24 de Março de 2022.

O estudo envolve observações e anotações em diário de campo da professora, no que se refere ao atendimento de orientação a pais de estudantes da Educação Precoce da unidade escolar, bem como aplicação de questionários, formulários e realização de entrevista com os(as) professores(as) da Equipe da Educação Precoce da unidade escolar, e os estudos de caso de alguns alunos da Educação Precoce. Todos os participantes serão esclarecidos sobre a pesquisa, receberão e preencherão termos de consentimento e terão acesso futuro aos resultados do estudo. A realização da coleta de dados terá duração de 3 a 4 meses, com previsão de início para julho de 2024.

Brasília, _____ de _____ de 2024.

Diretora responsável do CAIC Unesco:

Pesquisadora Responsável:

Janaína Almeida dos Santos
Assinatura/Carimbo

Maíra de Souza Guerra F. de Castro

PRODUTO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL

**Título do Trabalho: MEDIAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO PRECOCE: experiências na parceria professor(a)-
família**

Autora: Maíra de Souza Guerra Ferreira de Castro

Produto Educacional a partir da Dissertação “**Mediação Docente da Educação Física na Educação Precoce: experiências na parceria professor(a)-família**”, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

Brasília-DF

2025

SUMÁRIO

1. RESUMO DA PESQUISA	03
2. PRODUTO EDUCACIONAL	04
2.1. PLANO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE ORIENTAÇÃO À FAMÍLIA	04
2.2. TRILHA DE APRENDIZAGEM – “VAMOS BRINCAR?”	10
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL	11
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	15
5. TRILHA DE APRENDIZAGEM COMPLETA	16



1. RESUMO DA PESQUISA

A Educação Precoce (EP) é um Atendimento Educacional Especializado da Secretaria de Educação do Distrito Federal que, por meio do brincar, visa apoiar a inclusão e a aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses que apresentam atrasos no desenvolvimento, riscos de atraso, prematuridade ou outras vulnerabilidades. Na EP, professores(as) de Educação Física e Pedagogos(as) atuam diretamente com as crianças, bem como na orientação às famílias, ação considerada parte integrante da proposta pedagógica, e que se constitui como uma das atribuições dos(as) professores(as), de modo a incentivar o envolvimento ativo das famílias no processo de desenvolvimento infantil. A parceria escola-família é um fator potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças atendidas. Este estudo teve como objetivo conhecer, propor e analisar experiências de mediação docente de professores(as) de Educação Física na orientação à família, à luz da teoria da Flexibilização Educacional, teoria que dialoga com os autores Reuven Feuerstein (1991) e Lev Vigotski (1991; 2001). A pesquisa foi desenvolvida como uma Pesquisa Pedagógica, por meio da construção e aplicação de um Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, que possibilitou a análise da mediação docente nas interações dialógicas com as famílias. A proposta de orientação foi construída de forma colaborativa entre a professora-pesquisadora e uma professora-parceira, considerando as necessidades, condições e interesses da criança e de sua família. O estudo foi desenvolvido na escola onde a pesquisadora atua como coordenadora pedagógica, utilizando os seguintes instrumentos de pesquisa: (1) observação participante da pesquisadora, com registros iconográficos (vídeos e fotos), acompanhando atendimentos e participando das ações da intervenção pedagógica; (2) diário de campo, com registros reflexivos da pesquisadora sobre o processo de interação entre professora-parceira e família; (3) formulário baseado na técnica de incidentes críticos, no qual a professora-parceira identificou, a partir de sua percepção, as facilidades e os desafios na interação com a família; e (4) entrevista semiestruturada com as mães, a fim de avaliar a compreensão e a aplicação das orientações recebidas. O estudo contribui para uma análise exploratória das possibilidades de orientação às famílias sob a ótica da Flexibilização Educacional. Os





resultados indicam que professores(as) de Educação Física podem aprimorar suas competências didáticas na atuação em parceria com as famílias, favorecendo processos de aprendizagem e ampliando o acesso das crianças a experiências de aprendizagem mediadas significativas e de qualidade. Conclui-se que a Flexibilização Educacional pode ser uma ferramenta valiosa na consolidação do vínculo escola-família e no apoio ao desenvolvimento infantil.

Palavras-chaves: Educação Física. Educação Precoce. Mediação Docente. Flexibilização Educacional. Família.

2. PRODUTO EDUCACIONAL

No intuito de contribuir e compartilhar experiências sobre a Educação Precoce (EP) da Secretaria de Educação do DF (SEEDF), e mais especificamente sobre a mediação docente em Educação Física na orientação dos responsáveis pelas crianças, elaboramos um PRODUTO EDUCACIONAL fruto desta pesquisa.

Este PRODUTO EDUCACIONAL é composto por um Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família, por uma Trilha de Aprendizagem tendo como eixo o tema “Brincadeiras e Afetividade no Desenvolvimento Infantil” e por reflexões sobre o processo de aplicação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família (PIPOF) de crianças da Educação Precoce, na cidade de São Sebastião - escola CAIC UNESCO.

2.1. PLANO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE ORIENTAÇÃO À FAMÍLIA

Após a sondagem, diagnóstico inicial e aproximação ao cenário educacional, pudemos conhecer melhor os participantes da pesquisa, sendo viável, com a colaboração da professora-parceira, elaborar a Trilha de Aprendizagem e construir nosso Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família.

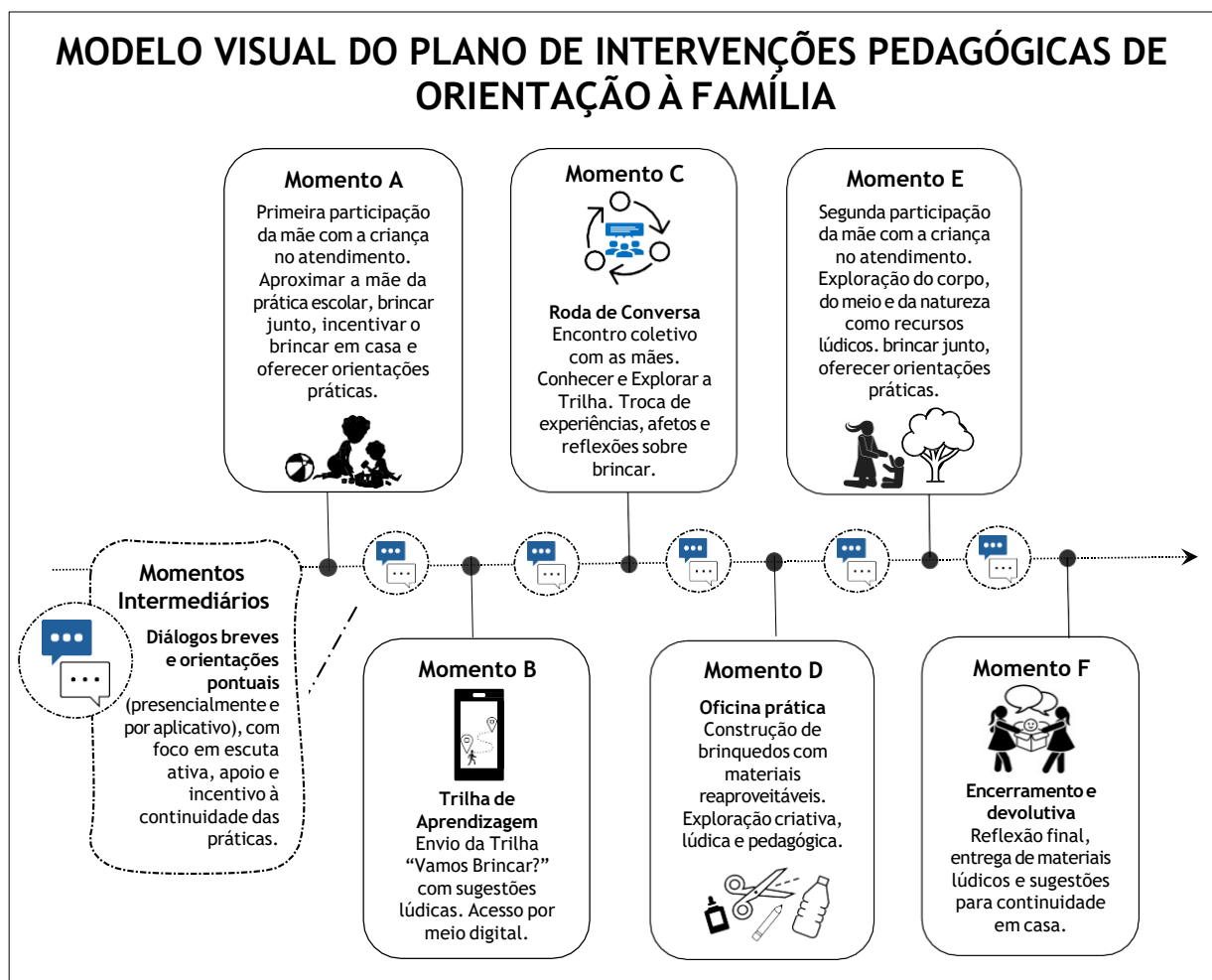
Como parte do resultado alcançado a partir do primeiro objetivo específico deste trabalho, temos a construção e a implementação do Plano de Intervenções



Pedagógicas de Orientação à Família. O PIPOF é apresentado na *Imagem 1* por meio de um Modelo Visual como uma espécie de linha do tempo com o objetivo de possibilitar a visualização do processo como um todo e no *Quadro 1*, onde são trazidas de forma descritiva as características principais de cada Etapa.

Já a Implementação do Plano foi mais detalhada no campo de RESULTADOS E DISCUSSÕES no corpo da Dissertação de Mestrado – “MEDIACÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRECOCE: experiências na parceria professor(a)-família”, de autoria de Maíra de Souza Guerra Ferreira de Castro, sob orientação do professor Doutor Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende, dissertação elaborada como fruto de pesquisa no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Imagem 1. Modelo Visual do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família (PIPOF)



Fonte: Criado pela autora.

A expressão “Momento” foi escolhida para didaticamente auxiliar na organização e visualização do modo como as intervenções foram estruturadas, mas é importante deixar claro o entendimento de que o processo de intervenção pedagógica não é constituído de etapas isoladas ou estáticas, independentes umas das outras, e sim, de ações encadeadas, que se interrelacionam, exercem se influenciam, e que para esse contexto estudado, foi a sequência mais viável, a partir da avaliação das professoras, respeitando as especificidades das crianças, das famílias e da escola.

Quadro 1. Organização do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família.

Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família - PIPOF
<p>Objetivos Gerais do Plano de Intervenções:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Promover aproximação entre família (nesse caso, mães) e a escola; – Resgatar o brincar e a afetividade na relação familiar; – Apresentar de forma mais próxima os atendimentos de Educação Física da Educação Precoce; – Estabelecer diálogo e recursos auxiliares para tirar dúvidas e orientar as famílias; – Incentivar as mães a brincarem com os filhos fora do ambiente escolar, potencializando as aprendizagens e desenvolvimento; – Ampliar o repertório de brincadeiras e de possibilidades de interações entre a mãe, a família e a criança; – Incentivar a autonomia, a iniciativa e a criatividade das mães para brincar com as crianças fora de casa e para incentivarem as crianças a brincarem.
<p>Momento A - Participação Direta da Mãe no Atendimento de EdF da criança (1ª participação).</p> <p><u>Tema:</u> Brincar pode ser simples e divertido.</p> <p><u>Objetivos:</u> Desenvolver a percepção das mães sobre possibilidades de brincar e expandir experiências para as crianças; proporcionar que as mães conheçam um pouco da rotina dos atendimentos da Educação Física na EP. Aproximar a mãe do contexto real do brincar como algo possível também em casa. Estabelecer diálogo entre professora e mãe. Proporcionar a participação e iniciativa da mãe no brincar no atendimento de Educação Física. Oferecer orientações práticas sobre estratégias e intervenções com a criança para o brincar em casa.</p> <p><u>Estratégias e Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Materiais da sala de referência (cadeiras, mini escada, colchonete), barbante, calçados, pregadores de roupa com imagens coloridas, lençol, cabos de vassoura, latas de leite vazias, garrafas PET, papel, papel de pão, prendedores de cabelo, minibrinquedos, papelão, potinho de iogurte e tampinhas de garrafas PET. • Proporcionar o explorar do espaço tanto pela criança quanto pela mãe; direcionar algumas possibilidades verbalmente e com demonstrações e auxílio à criança e a mãe, quando necessário. Explicar para a mãe as propostas, as ações, fazer reflexões, usar perguntas motivadoras, desafiadoras, em linguagem simples para instigar a curiosidade e a criatividade, bem como utilizar de incentivos.

Momento B - Entrega do material instrucional preparado previamente.

Tema: Trilha de Aprendizagem: “Vamos Brincar?”

Objetivo: Conhecer, dialogar e tirar dúvidas sobre o material “Trilha de Aprendizagem”.

Estratégias e Recursos:

- Breve diálogo com a mãe ao final do atendimento, informando que o material será enviado em formato digital;
- Envio da Trilha de Aprendizagem utilizando aplicativo de comunicação por mensagens no telefone, no formato “pdf” interativo. Envio no grupo de mensagens criado no aplicativo com a mãe, a professora-parceira e a pesquisadora. Incentivo e explicações iniciais sobre o propósito da Trilha.

Momento C - Roda de Conversa com as mães.

Tema: Brincando, Aprendendo e Amando – Vivências lúdicas e Afetividade

Objetivos:

Dialogar sobre o brincar e a afetividade, a partir da Trilha de Aprendizagem; tirar dúvidas sobre o material; estabelecer um espaço de troca de experiências entre as mães. Incentivar o brincar e as demonstrações de afeto também fora da escola.

Estratégias e Recursos:

- Realizar um momento de conversa com as mães (enquanto aguardam o término do atendimento das crianças no espaço de pais), tendo como norte inicial a Trilha de Aprendizagem. Utilizar celular para explorar o material enviado e incentivar as mães a compartilharem experiências e tirem dúvidas.

Momento D - Oficina Prática – Colocando a mão na massa

Tema: Brinquedos com materiais reaproveitáveis

Objetivos: Preparar brinquedos para levar para casa; pensar possibilidades de utilizar os brinquedos; vivenciar o brincar com materiais e o brincar somente com o corpo; incentivar a criatividade e a autoconfiança das mães. Compreender a importância de possibilitar vivências diversas, sem apego a julgamentos do “certo ou errado”.

Estratégias e Recursos:

- Garrafas PET, tampinhas coloridas, caixas de papelão, giz de cera, lápis de cor, tesouras, barbante, fitas durex, sacolas plásticas, detergente e água.
- Mostrar possibilidades, utilizar de perguntas e incentivos à criatividade das mães. Orientar e auxiliar no que for necessário na produção dos brinquedos/materiais; tirar dúvidas, conversar, experimentar com as mães o que foi preparado.

Momento E - Participação Direta da Mãe no Atendimento de EdF da criança (2ª participação)

Tema: Conhecendo e explorando o meio e a natureza.

Objetivos: Desenvolver a percepção das mães sobre possibilidades de brincar e expandir experiências para as crianças; proporcionar que as mães conheçam um pouco da rotina dos atendimentos da Educação Física na EP. Aproximar a mãe do contexto real do brincar como algo possível também em casa ou fora da escola. Apresentar a natureza/meio



ambiente como um recurso importante para o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Estabelecer diálogo entre professora e mãe. Proporcionar a participação e iniciativa da mãe no brincar no atendimento de Educação Física. Oferecer orientações práticas sobre estratégias e intervenções com a criança para o brincar em casa e em outros espaços.

Estratégias e Recursos:

- Materiais da sala de referência (cadeiras, mini escada, cones, corda), lençóis, pregadores de roupa, garrafas PET com água, papel de pão, caixa de papelão e corda grande, cestinho de lixo, tinta, pincel, cartolina, fita crepe; colheres, potinhos, bolinhas de papel.
- Explorar o Jardim Sensorial – colher itens do jardim para atividade artística em conjunto com a mãe – pegar pedrinhas, folhas, flores, frutinhas, galhos etc.
- Proporcionar o explorar do espaço tanto pela criança quanto pela mãe; direcionar algumas possibilidades verbalmente e com demonstrações e auxílio à criança e a mãe, quando necessário. Explicar para a mãe as propostas, as ações, fazer reflexões, usar perguntas motivadoras, desafiadoras, em linguagem simples para instigar a curiosidade e a criatividade, bem como utilizar de incentivos, por meio de falas motivadoras.

Momento F - Reunião Individual com a mãe para novas orientações, avaliação e entrega de material pedagógico.

Tema: Refletir, continuar e avançar.

Objetivos: Avaliar a experiência vivenciada pelas mães. Orientar novas possibilidades. Incentivar e tirar dúvidas. Entregar materiais e brinquedos para uso em casa, como incentivo para a continuidade do processo.

Estratégias e Recursos:

- Realizar momento individual com a mãe, em reunião para avaliação; reunião pode ser marcada no horário de coordenação pedagógica da professora-parceira (caso a mãe possa vir no horário) ou em reunião individual de devolutiva/avaliação com a família, já programada no cronograma escolar;
- Entrega de material pedagógico preparado pelas professoras, para que a mãe possa utilizar em casa com a criança; explicações e orientações;
- Conversa sobre o processo vivenciado, sobre o envolvimento da criança e família e momentos para tirar dúvidas.

Momentos Intermediários – Orientação, Apoio e Incentivo à família por ações complementares.

Objetivos: Ampliar a parceria e suporte para a mãe/família em horários além do tempo de atendimento, podendo utilizar como norte a Trilha de Aprendizagem ou expandindo os recursos conforme as demandas específicas que a mãe apresente. Perguntar sobre as ações que a família tem realizado para vivenciar o brincar fora do ambiente escolar; oferecer escuta e acolhimento, independentemente dos resultados. Incentivar e orientar, valorizando os esforços e tentativas.

Estratégias e Recursos:

- Dialogar com a mãe nos dias que as crianças estão na escola, mas que as mães não estão diretamente na sala de referência do atendimento, mas estão na escola



aguardando – o tempo é curto, mas entre um atendimento e outro, tentar estabelecer breves diálogos.

- Incentivos e orientações complementares às mães utilizando aplicativo de mensagens via celular.
- Recebimento de retornos das mães por meio de mensagens no aplicativo de mensagem.

Fonte: Quadro criado pela autora.

Inspirada nas orientações de Rezende, Matias e Moraes (2024), autores de referência para esta pesquisa, a pesquisa apontou elementos-chave a serem considerados durante o processo de observação participante, instrumento adotado neste estudo. Esses elementos orientaram o olhar investigativo da pesquisadora e estão apresentados no *Quadro 2* a seguir. Tais pontos de atenção podem, futuramente, subsidiar reflexões dos(as) docentes/educadores(as), em diferentes contextos e momentos em suas práticas pedagógicas.

Quadro 2. Pontos elencados pela professora-pesquisadora para maior atenção durante a observação-participante a fim de contribuir com o processo de mediação docente.

Ações das(os) Educadoras(es)
<ul style="list-style-type: none"> • Quais são suas ações intencionais (Intencionalidade Pedagógica)? • Como apresentam suas proposições? • Realizam interrupções no ciclo de mediação? • Oferecem espaço para respostas ou proposições do(a) educando(a)? • Como reagem às ações do(a) educando(a) quando corresponde positivamente? • Como reagem às ações do(a) educando(a) quando não corresponde conforme esperado? • Expressa emoções? Como as expressa? • Como agem quando outras crianças ou adultos compartilham o mesmo espaço? • Como reagem a interrupções devido a fatores externos ou ambientais, se acontecerem (exemplo: chuva, queda de energia, ausência de material ou danos a algum material enquanto é utilizado, acidente)?
Ações dos(as) Educandos(as)
<ul style="list-style-type: none"> • Como reagem às proposições da(o) professora/professor? • Quais são suas ações intencionais (Atividade Intencional)? • Como apresentam suas intenções? • Realizam interrupções no ciclo de mediação?



- Agem com iniciativa sem necessidade de solicitação ou incitação dada pela(o) professora/professor?
- Reagem proativamente a partir das respostas/incentivos proporcionados pela(o) professora/professor?
- Expressa emoções? Como as expressa?
- Como agem quando outras crianças ou adultos compartilham o mesmo espaço?
- Como reage a interrupções devido a fatores externos ou ambientais, se acontecerem (exemplo chuva, queda de energia, acidente, danos a algum material enquanto é utilizado)?

Fonte: Quadro criado pela pesquisadora, inspirado em Rezende, Matias e Moraes (2024).

2.2. TRILHA DE APRENDIZAGEM – “VAMOS BRINCAR?”

A **Trilha de Aprendizagem "Vamos Brincar?"** foi um elemento fundamental do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família (PIPOF). Elaborada a partir de uma sondagem inicial e da aproximação com a realidade estudada (ações imprescindíveis), o material foi preparado para ser um recurso mediador entre professoras e mães, com o objetivo de incentivar o aproveitamento de oportunidades cotidianas para o brincar.

Ao oferecer um subsídio prático e acessível, a estratégia buscou incentivar as famílias a ampliarem os momentos de brincar com seus(as) filhos(as), contribuindo para que a oferta de experiências significativas de aprendizagem se estendesse para além do contexto escolar, alcançando o ambiente familiar.

Embora o conceito de Trilha de Aprendizagem seja amplamente difundido no contexto da educação corporativa e profissional, essa estratégia metodológica também tem sido adaptada ao contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

No âmbito do ProEF, especificamente na disciplina Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as Trilhas de Aprendizagem foram apresentadas como uma possibilidade didático-metodológica que coloca o(a) aprendiz no centro do processo educativo, de forma mais ativa e autônoma. Sob essa ótica, a trilha funciona como um percurso flexível e autônomo,





permitindo que cada participante percorra esse trajeto conforme seus interesses, tempo e disponibilidade.

Considerando que o foco da pesquisa realizada está na mediação e intervenção docente junto às mães — ou seja, com adultos — optou-se pela construção de uma Trilha de Aprendizagem simples, lúdica e adaptada à realidade estudada, onde o tema central — **"Brincadeiras e Afetividade no Desenvolvimento Infantil"** — foi explorado conforme o interesse e o tempo de cada família. A escolha temática alinha-se ao Currículo em Movimento da SEEDF (Distrito Federal, 2018), que estabelece a brincadeira como um dos eixos integradores da Educação Infantil.

Estruturalmente, o material priorizou a interatividade e a clareza. Utilizando linguagem simples e recursos visuais, como vídeos curtos e links complementares, a trilha apresentou sugestões práticas baseadas no cotidiano, como o uso de materiais domésticos ou recicláveis, contato com a natureza e atividades corporais. Essa abordagem permite que mães de diferentes perfis e faixas etárias descubram novas formas de interação afetiva, transformando objetos comuns e momentos rotineiros em experiências de desenvolvimento.

Além de seu uso como material norteador da intervenção, consideramos que a Trilha de Aprendizagem apresenta potencial para ser utilizada por outros(as) docentes, em articulação com o PIPOF, inspirando práticas e reflexões junto a professores(as) que atuam ou desejam atuar na Educação Precoce.

Nas páginas a seguir, após as referências bibliográficas deste produto educacional, apresentamos a Trilha de Aprendizagem completa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

As experiências vivenciadas, seja no planejamento ou na execução do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família e da Trilha de Aprendizagem no contexto específico desta pesquisa, nos possibilitaram análises e reflexões importantes, contribuindo, como imaginamos inicialmente, para uma análise exploratória acerca do processo de mediação docente da Educação Física na EP. Entretanto, reforçamos que não tivemos a pretensão de criar um manual ou uma receita para atuação; o que foi aqui apresentado como produto educacional tem a



intenção de contribuir para o processo de compreensão e reflexão sobre práticas de mediação docente da Educação Física na Educação Precoce, e de forma mais ampla, sobre as práticas pedagógicas de cada um de nós.

Entendemos que a mediação docente de qualidade implica na intencionalidade pedagógica e envolvimento por parte do(a) professor(a), e que, nas práticas da Educação Física, devem incluir necessariamente atividades lúdicas, selecionadas a partir dos interesses, necessidades e potencialidades dos(as) educandos(os), a fim de que as experiências de aprendizagem sejam significativas e incentivem a curiosidade, as descobertas, a autonomia e o protagonismo destes.

Mesmo com tempo reduzido, o Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família trouxe como resultados o envolvimento das mães, que se sentiram motivadas e realizaram brincadeiras com seus filhos no ambiente domiciliar, conforme proposto, inserindo ainda outros integrantes da família nas brincadeiras, como irmãos e pais. O Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação à Família contribuiu para que essas mães pudessem vivenciar experiências positivas na mediação com seus filhos percebendo que eles são capazes de aprender e apresentam grande potencial para continuar se desenvolvendo.

Para as professoras que participaram da pesquisa, as experiências contribuíram de forma relevante com o processo de formação-continuada e de reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Possibilitaram percepções importantes sobre diversos aspectos como: gestão do tempo no dia a dia do trabalho docente; estratégias para ampliar o vínculo com as crianças e com as famílias; linguagem adequada, escuta e acolhimento como formas de aproximação e orientação às famílias; compreensão dos acertos e erros como partes importantes do processo; e importância das parcerias e trocas de ideias entre os(as) professores(as) da própria equipe como possibilidade de aprimorar e enriquecer as mediações docentes.

Compreendemos, sem pretensão de exportar experiências vivenciadas para outras realidades, que o compartilhamento de saberes e boas práticas entre os(as) professores(as) pode contribuir com o aprimoramento da mediação docente e com a qualidade de ensino também na Educação Precoce.

Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada em um cenário específico e favorável para a aplicação da proposta, que teve um caráter de participação e



envolvimento grandes de uma professora-parceira e das mães participantes. Quando falamos em cenário favorável, queremos apontar que tratou-se de um estudo imerso no contexto de atuação da pesquisadora, que há anos trabalha no local, tem uma familiaridade e aproximação com a equipe e com as famílias, o que, certamente contribuiu para o envolvimento tanto da professora-parceira, quanto das mães e das próprias crianças, que também já conheciam a pesquisadora do dia a dia escolar. Isso não torna menos válida a pesquisa ou a proposta de intervenção pedagógica sintetizada nesse produto educacional, porém entendemos que para replicar o estudo e fazer uso do produto educacional em outros contextos, mudanças talvez precisem ser realizadas, já que talvez um envolvimento diferente dos participantes poderia levar a resultados diversos, talvez não tão positivos. Reforçamos que a ideia não é criar um manual, e sim compartilhar experiência e inspirar a reflexão e a ação de outros(as) docentes.

Outro ponto a ser destacado como condição favorável para a pesquisa neste cenário educacional específico foi o fato de a professora-parceira, que atuou com a pesquisadora, destacar-se por ser uma profissional de excelência e grande envolvimento com seu trabalho na Educação Precoce, tanto com as crianças quanto com as famílias, o que nos leva a crer que a depender do envolvimento do(a) professor(a) parceiro(a) a proposta aqui apresentada pode encontrar menores ou maiores dificuldades para se concretizar; inclusive no mesmo espaço educacional, porém com outros profissionais ou em outro momento, poder-se-ia ter encontrado maior resistência para a aplicação do Plano de Intervenções Pedagógicas de Orientação às Famílias. Esse fato confirma a importância do compromisso do(a) professor(a) com sua prática pedagógica cotidiana, como um dos fatores importantes no processo de mediação, independente do cenário educacional que atue.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado Educação Precoce, da SEEDF, defendemos que é um espaço de aprendizagens e de apoio de grande relevância para crianças e famílias, constituindo-se como uma estratégia fundamental de Atenção Precoce às crianças de 0 a 4 anos de idade. Ações como as implementadas nesse estudo, que confirmam a relevância deste atendimento, demonstram seu enorme potencial, e reforçam a necessidade de que seja ampliado, o que, em nosso entendimento, inclui a abertura de novas unidades, a destinação de



recursos específicos para a Educação Precoce, bem como ações que promovam a articulação sistematizada entre esse serviço com outras frentes de Atenção Precoce na saúde e assistência social do Distrito Federal.

Propomos ainda como parte das estratégias para fortalecimento da Atenção Precoce a crianças de 0 a 4 anos de idade no âmbito educacional, o intercâmbio de experiências e boas práticas entre órgãos e instituições também de outros estados brasileiros, e por que não pensarmos na expansão do Atendimento Educacional Especializado Educação Precoce para outros locais do Brasil, respeitando as características e peculiaridades de cada realidade?

Consideramos imprescindível investir na formação continuada dos(as) professores(as), na ampliação de experiências significativas para as crianças e suas famílias e na melhoria na qualidade da prática educativa nas escolas públicas.

Acreditamos que o(a) professor(a) de Educação Física pode ampliar e qualificar sua atuação como mediador(a) na escuta, orientação e parceria com as famílias das crianças atendidas na Educação Precoce. A orientação à família configura-se como um componente estratégico para a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão da criança, além de fortalecer o vínculo escola–família e valorizar as contribuições da Educação Física. Compreendemos, ainda, que a parceria professor(a)–família contribui diretamente para os atendimentos à criança, ao ampliar as possibilidades de estratégias interventivas e colaborativas, considerando as necessidades individuais e qualificando o processo educacional.

Por fim, sugerimos que novas experiências de orientação e parceria com as famílias, semelhantes às aqui apresentadas, sejam desenvolvidas e, sempre que possível, sistematizadas em estudos realizados no contexto da Educação Precoce da SEEDF e em outros espaços educacionais.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (produto educacional)

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Educação Infantil. 2. ed. Brasília, DF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **O Brincar como Direito dos Bebês e das Crianças**. Brasília, DF, abr. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010.

MOREIRA, Paula da Silva. **Brincadeira de criança já é bom, mas com a família pode ser melhor ainda!** In: DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. *Brincar como um direito dos bebês e das crianças*. Brasília, DF: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2021. p. 44–49.

REZENDE, Alexandre; MATIAS, Ana Rita; MORAES, Andréa Gomes. **Flexibilização Educacional**: na Educação Física e na Equoterapia. Curitiba: Editora CRV, 2024.

5. TRILHA DE APRENDIZAGEM COMPLETA

UnB

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Trilha de Aprendizagem

VAMOS BRINCAR?

Educação Precoce
Orientação à família

Educação Física

EDUCAÇÃO PRECOCE
- SÃO SEBASTIÃO -

Trilha de Aprendizagem

BRINCADEIRAS E AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para que? (Objetivos): fortalecer os vínculos afetivos em família, vivenciar o brincar, compreendendo a importância desses momentos prazerosos para o desenvolvimento infantil. Vamos criar memórias afetivas para as crianças e para a família e desenvolver com as crianças a criatividade, a coordenação motora, a expressão corporal, percepção de si e do outro e a imaginação?!

Para quem é esse material? Famílias da Educação Precoce – Mães, Pais, Responsáveis e crianças da Educação Precoce de São Sebastião.

Como vai funcionar? Vamos usar de informações curtas, sugestões de textos, vídeos para abordar a temática e propor atividades possíveis para o dia a dia das famílias e crianças.

Educação Física

2

TRILHA DE APRENDIZAGEM COMPLETA (CONTINUAÇÃO)

Família,

Nosso objetivo com esse pequeno material é que vocês possam fortalecer os vínculos afetivos em família, vivenciar o brincar, compreendendo a importância desses momentos prazerosos para o desenvolvimento infantil, ou seja para o desenvolvimento da sua filha ou filho. Vamos criar memórias afetivas para as crianças e para a família e desenvolver com as crianças a criatividade, motricidade ampla, a expressão corporal, a percepção de si e do outro e a imaginação?!



3

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

4

No cotidiano da criança, brincar é algo muito importante, se constituindo como a sua atividade principal.

O Brincar pode ser considerado “a experiência inaugural de perceber, sentir e experimentar o mundo” (Distrito Federal, 2021, p.13).



TRILHA DE APRENDIZAGEM COMPLETA (CONTINUAÇÃO)

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR




Pode ser sozinho, em grupos, com brinquedos ou sem; promove a imaginação, a curiosidade, a descoberta e a criatividade; favorece vivências que envolvem percepção, memória, atenção, fala, pensamento, vontade, emoções, conhecimento e formação de conceitos (Distrito Federal, 2021).

5

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

6



Para a criança, brincar é importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p.1).



Quer saber mais? Leia, clicando no link abaixo

["Crianças que brincam são mais saudáveis, garantem especialistas", por Rodrigo Baptista, Agência Senado, 29/11/2016](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/29/criancas-que-brincam-sao-mais-saudaveis-garantem-especialistas)

Fonte: Senado Notícias, consulta em set.2024
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/29/criancas-que-brincam-sao-mais-saudaveis-garantem-especialistas>

TRILHA DE APRENDIZAGEM COMPLETA (CONTINUAÇÃO)

QUE TAL PENSARMOS MAIS UM POUQUINHO SOBRE O BRINCAR?


Aperte na imagem ao lado e assista o vídeo “A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL” – Canal do YouTube: Cá me Disse.



Fonte: Canal "Cá Me Disse", YouTube – acessado em set. 2024 -
<https://www.youtube.com/watch?v=evkvmkYVrYo>

E O AFETO E A FAMÍLIA, ONDE ENTRAM NESSA HISTÓRIA?

Um pouquinho mais para você que interessou pelo assunto... Só clicar em uma das imagens para saber um pouco mais...



"Já demonstrou hoje, ao seu filho, que você o ama?" - Vamos falar de afeto e desenvolvimento? – Por Maíra Guerra – Vídeo produzido em 2020, durante a pandemia da COVID-19, nas aulas remotas.
Fonte: Canal de Maíra de Souza Guerra F. de Castro – YouTube – acesso em set. 2024 - <https://www.youtube.com/watch?v=pOkZC8lunU8>

Artigo da autora Paula da Silva Moreira, extraído da publicação da Secretaria de Educação do DF: “Brincar como um direito dos bebês e das crianças” – Brasília, 2021, pág. 44 a 49.

BRINCADEIRA DE CRIANÇA JÁ É BOM, MAS COM A FAMÍLIA, PODE SER MELHOR AINDA!

Paula da Silva Moreira

A escola das infâncias dedica-se ao atendimento de bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). No âmbito do atendimento educacional à primeira infância, as famílias costumam ter uma relação de proximidade com os(as) profissionais da instituição, sendo comum ouvirem a seguinte pergunta: Qual a melhor atividade para que a minha criança se desenvolva? Uma resposta para esta pergunta, sem dúvida, está no brincar, pois quanto mais experiências com o brincar as crianças tiverem, maiores serão suas possibilidades de desenvolvimento.

Para Vigotski (2008), a brincadeira não é simplesmente uma atividade das crianças na primeira infância, mas é a atividade principal para o seu desenvolvimento. Ou seja, para o autor, "criança é movida por meio da atividade do brincar. Somente nesse sentido, a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança" (2008, p.35).

TRILHA DE APRENDIZAGEM COMPLETA (CONTINUAÇÃO)

Você sabia que as demonstrações de afeto são tão importantes quanto as atividades para o desenvolvimento

Seja criativo, divirta-se, brinque, passe um tempo de qualidade com seu filho. Convide os irmãozinhos e todos da família que está em casa para brincar e passar um momento juntos.

**Elogie!
Incentive!
Diga que Ama!
Brinque junto!
Dê espaço para a criança se expressar!
Faça combinados!
Respeite o ritmo da sua criança!
Evite comparações com outras crianças!**

Falando em brincar, vamos começar a brincadeira com muito carinho e afeto? Contamos com vocês nessa, hein?

**ENTÃO
VAMOS LÁ?
VAMOS
PRATICAR?**

**VAMOS?
BRINCAR?**

TRILHA DE APRENDIZAGEM COMPLETA (CONTINUAÇÃO)

Brincar é nossa atividade principal nessa trilha de aprendizagem!

Você não precisa virar o(a) professor(a) e nem se preocupar se vai fazer exatamente como a gente faz!



Aqui não tem certo ou errado! Vamos experimentar?





Queremos propor somente que brinquem! E a partir das brincadeiras, vamos conversando e nos ajudando nesse aprendizado!



Pode ter certeza que brincando e demonstrando afeto, estará criando memórias e vínculo com a criança e assim ajudará em seu desenvolvimento!








Escolha um momento do dia para brincar com seu filho e toda a família (se quiser pode ser mais de um dia). Não precisa ser o dia todo; 10 minutos, 15 minutos, meia hora, o tempo que você tiver. Aposto que vai ser bacana; escolha alguma brincadeira que seu filho goste e brinque um pouco com ele. Esqueça um pouco o celular, o computador, a TV. Se seu filho tem dificuldade para interagir, fique pelo menos um tempo perto dele e brinque você e chame-os às vezes pelo nome, mostre algo do interesse dele. Coloque uma música, leia um livrinho, dance, desenhe, brinque com um brinquedo que a criança goste, crie, use uma das atividades que os professores já enviaram, abrace seu filho, dance com ele na frente do espelho, brinque de esconde-esconde, fale para seu filho que você o ama. Damos algumas ideias a seguir, mas você pode ficar a vontade. O importante é passar um tempo de qualidade em família.

12


TRILHA DE APRENDIZAGEM COMPLETA (CONTINUAÇÃO)


Algumas sugestões para a família brincar!

BRINQUE, AME, SE SOLTE E APRENDA JUNTO COM SEU FILHO!


RESGATE SUA CRIANÇA INTERIOR!

TRANSFORME O BRINCAR EM HÁBITO E AFETO EM SUA FAMÍLIA!





A SEGUIR, ALGUMAS POSSIBILIDADES. ESCOLHE CONFORME INTERESSE E POSSIBILIDADES DE VOCÊS!




13


- Dançar, movimentar o corpo, balançar a cabeça, pular, tudo ao som de algumas músicas infantis que seu filho goste de escutar. Dance com ele. Experimente o dançar de várias formas, sorria, elogie seu filho, não tenha vergonha, aproveite para ser feliz nesse momento e relaxar com ele; vocês podem até cantar! Se tiver mais alguém em casa, chame para dançar também! Você pode brincar na frente do espelho, indicando as partes do corpo, os nomes, fazendo caretas.

-“Dancinha do corpo”: <https://www.youtube.com/watch?v=k0j0tk0Br9c>

-“5 músicas para dançar: (Caninópolis)”:
<https://www.youtube.com/watch?v=x9k6BspZmR0>

-“Dança da imitação”: <https://www.youtube.com/watch?v=ilkk2hVajZQ&t=1s>





Estátua - Canções do Zoo 2 | O Reino Infantil

Você pode brincar de estátua: coloque uma música, na hora que a música parar, todos param, ou na hora que música para, todos se abraçam, se beijam!

Estátua: <https://www.youtube.com/watch?v=foVU00Mz0w4>

14

TRILHA DE APRENDIZAGEM COMPLETA (CONTINUAÇÃO)




Brincar de esconde-esconde pela casa, ou de esconder um objeto e juntos procurarem. Pode brincar de esconder um objeto debaixo de um pano, ou esconder o rosto com as próprias mãos, e ao tirar, "ACHOU!!! ACHOU A MAMÃE QUE TE AMA! ACHOU O PAPAÍ QUE TE AMA!".

15

Brincar de carrinho, jogar bola, brincar de boneca, casinha, blocos de montar, empilhar potes junto do seu filho; crie desafios.







Experiências ao ar livre, em contato com a Natureza!

Que tal buscar um gramado em um espaço seguro e brincar de bola, ou pique-pega, ou simplesmente de correr com sua criança?

Mexer na terra, mexer com água, regar plantas

Pegar gravetos, folhas, pedrinhas e outros elementos da natureza para brincar, fazer arte, simplesmente tocá-los e perceber suas texturas, cores, cheiros, tamanhos...

Pode separar por características ou pode brincar de comidinha, por exemplo...



↑

Clique na imagem acima e acesso ao Canal "Ser Criança é Natural", com vídeos e inspirações sobre como é possível importante brincar com a natureza mesmo em espaços urbanos: <https://www.youtube.com/@sercriancaenatural>

16

TRILHA DE APRENDIZAGEM COMPLETA (CONTINUAÇÃO)

Pescaria divertida: Vamos pescar? Separe algumas tampinhas de garrafa pet, duas bacia e uma peneira. Encha uma bacia com água e coloque as tampinhas dentro. O objetivo da criança é mergulhar a peneira na água para pescar as tampinhas e transferi-las para a outra bacia :

<https://www.youtube.com/watch?v=5wq1O8Hf-18>

Fonte: Canal YouTube "Pequenos Brincantes" <https://www.youtube.com/watch?v=5wq1O8Hf-18>

Pescaria divertida – clique na imagem e assista ao vídeo.



PESCARIA DE TAMPINHAS - Brincadeira divertida, com materiais que você tem em casa.

Bolas de sabão: você pode preparar e brincar em casa, sempre com supervisão do adulto.

Clique na Imagem abaixo para aprender o passo a passo.



Fonte: Canal YouTube Aula Criativa – acesso em set. 2024 -

https://www.youtube.com/watch?v=1UdAIdM6_IE

17

Aqui demos algumas sugestões, mas você pode criar outras, lembrar da sua infância e brincadeiras que gostava, permitir que a criança também crie.

Quer mais Ideias para Brincar? Escolha uma imagem abaixo, clique, assista e aproveite!



8 BRINCADEIRAS QUE AJUDAM NO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS DE 6 MESES

Fonte: Canal YouTube Macetes de mãe: <https://www.youtube.com/watch?v=93cX9yVdAU8>



CIRCUITO COM 5 ATIVIDADES PARA BEBÊS A PARTIR DE UM ANO DE IDADE

Fonte: Canal YouTube Vanessa Educakids: <https://www.youtube.com/watch?v=qQA3tvaUuO8>



BRINCADEIRAS LÚDICAS PARA CRIANÇAS DE 1 A 3 ANOS | #FiqueEmCasa e Brinque #Cantiga

Fonte: Canal YouTube Macetes de mãe: <https://www.youtube.com/watch?v=SaoTKs4DRio>



Top 10 brincadeiras para BEBÊS de 18 a 24 MESES

Fonte: Canal YouTube "Tempo Junto": <https://www.youtube.com/watch?v=optVpIAX97o>

18

TRILHA DE APRENDIZAGEM COMPLETA (CONTINUAÇÃO)

ORIENTAÇÃO AOS PAIS:

- REPITA A ATIVIDADE ALGUMAS VEZES, ASSIM A CRIANÇA VAI ASSIMILANDO E APRENDENDO.
- PROCURE FAZER A ATIVIDADE EM UM AMBIENTE CALMO E TRANQUILO, FACILITANDO A CONCENTRAÇÃO DA CRIANÇA.
- PROCURE FAZER A ATIVIDADE COM MUITA ATENÇÃO, AMOR E CARINHO, ALÉM DE INCENTIVAR E ELOGIAR SEMPRE OS ESFORÇOS LEMBRE-SE DE RESPEITAR O RITMO DA CRIANÇA.
- LEMBRE-SE QUE É IMPORTANTE PARTICIPAR DAS ATIVIDADES E DESAFIOS COM A CRIANÇA E SE DIVERTIR COM ELA.
- FAÇA CONTATO COM OS PROFESSORES, TIRE DÚVIDAS, MANDE REGISTROS DA ATIVIDADE; ESTAMOS AQUI PARA AJUDAR!

PARABÉNS PELO ESFORÇO! FARÁ TODA DIFERENÇA PARA O DESENVOLVIMENTO DO SEU FILHO!

19

Dica de Ouro!

Você sabia que a caderneta da criança tem diversas orientações e dicas para acompanhar o desenvolvimento da(o) sua(seu) filha(o), cuidar e ajudar esse desenvolvimento, inclusive dicas de formas de interagir e brincar com a criança?!

DÊ UMA OLHADA NA CADERNETA DA SUA CRIANÇA
OU CLIQUE NAS IMAGENS E ACESSE AQUI!

Fonte: Site do Ministério da Saúde - <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/caderneta> - consulta em setembro de 2024.

20

TRILHA DE APRENDIZAGEM COMPLETA (CONTINUAÇÃO)



Lista de endereços eletrônicos (links) utilizados na Trilha de Aprendizagem

Trilha p. 6 – Reportagem

BAPTISTA, Rodrigo. *Crianças que brincam são mais saudáveis, garantem especialistas*. Agência Senado, 29 nov. 2016. Senado Notícias. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/29/criancas-que-brincam-sao-mais-saudaveis-garantem-especialistas>. Acesso em: set. 2024.

Trilha p. 7 – Vídeo

Canal *Cá me Disse*. “A importância do brincar no desenvolvimento infantil”. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=evkvmkyVrYo>. Acesso em: set. 2024.

Trilha p. 8 – Vídeo

Canal *Maíra de Souza Guerra F. de Castro*. “J”á demonstrou hoje, ao seu filho, que você o ama? Vamos falar de afeto e desenvolvimento?”. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pOkZC8lunU8>. Acesso em: set. 2024.

Trilha p. 8 – Artigo

MOREIRA, Paula da Silva. Brincadeira de criança já é bom, mas com a família pode ser melhor ainda! In: DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. *Brincar como um direito dos bebês e das crianças*. Brasília, DF: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2021. p. 44–49. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/CadernoBrincar_SEEDF_21x297cm.pdf. Acesso em: set. 2024.

Trilha p. 14 – Vídeos musicais

Canal *Caninópolis* – “Cinco músicas para dançar”. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9k6BspZmR0>. Acesso em: set. 2024.

Canal *Caninópolis* – “Dança da imitação”. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ilkk2hVajZQ&t=1s>. Acesso em: set. 2024.

Canal *O Reino Infantil* – “Estátua”. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=foVU0OMz0w4>. Acesso em: set. 2024.

Trilha p. 16 – Vídeo

Canal *Ser Criança é Natural*. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@sercriancaenatural>. Acesso em: set. 2024.

Trilha p. 17 – Vídeos

Canal *Pequenos Brincantes*. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5wq1O8Hf-18>. Acesso em: set. 2024.

Canal *Aula Criativa*. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1UdAIdM6 IE>. Acesso em: set. 2024.

Trilha p. 18 – Vídeos

Canal *Macetes de Mãe*. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93cX9yVdAU8>. Acesso em: set. 2024.

Canal *Vanessa Educakids*. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qQA3tvaUuO8>. Acesso em: set. 2024.

Canal *Macetes de Mãe*. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SaoTKs4DRlo>. Acesso em: set. 2024.

Canal *Tempo Junto*. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=optVplAX97o>. Acesso em: set. 2024.

Trilha p. 21 – Site

BRASIL. Ministério da Saúde. *Caderneta da Criança*. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/caderneta>. Acesso em: set. 2024.