



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

ANGÉLICA MARQUES DURÃES

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma proposta a partir da Teoria Histórico-Cultural

BRASÍLIA - DF
2025



ANGÉLICA MARQUES DURÃES

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma proposta a partir da Teoria Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Cantanhede Behmoiras

BRASÍLIA - DF
2025



Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D948j Durães, Angélica Marques
Jogos e brincadeiras tradicionais na educação infantil:
uma proposta a partir da Teoria Histórico-cultural /
Angélica Marques Durães; orientador Daniel Cantanhede
Behmoiras. Brasília, 2025.
197 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional) Universidade de Brasília, 2025.

1. Jogos e brincadeiras tradicionais. 2. Educação
infantil. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Sequência
didática. I. Behmoiras, Daniel Cantanhede, orient. II.
Título.

ANGÉLICA MARQUES DURÃES

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

uma proposta a partir da Teoria Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Cantanhede Behmoiras

Data da defesa: Brasília, DF, 13 de junho de 2025.

Membros componentes da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Cantanhede Behmoiras - Presidente
FEF/UnB - PROEF/UnB

Profa. Dra. Jéssica Serafim Frasson – Membro efetivo
FEF/UnB - PROEF/UnB

Prof. Dr. Roberto Liao Júnior – Membro externo
SEEDF

Prof. Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha – Membro suplente
FEF/UnB - PROEF/UnB - SEEDF

Prof. Dr. Samir Almeida Santos – Membro suplente
SEEDF

Este trabalho é dedicado a todas as crianças que, com sua curiosidade e alegria, nos ensinam diariamente sobre o valor das brincadeiras em suas vidas e aos educadores que se empenham em promover experiências significativas e transformadoras na Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de sabedoria e força, por iluminar meus caminhos e me sustentar ao longo de toda esta jornada.

À minha mãe e às minhas irmãs, pelo amor incondicional, apoio constante e palavras de incentivo que sempre me fortaleceram.

Ao meu esposo, Marival, pelo companheirismo e por acreditar em mim em todos os momentos, mesmo diante dos desafios.

Aos meus filhos, Bruno e Mariana, pela compreensão, carinho e pela inspiração diária que me motivou a não desistir.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Cantanhede Behmoiras, pela orientação, paciência e pelas contribuições fundamentais em cada etapa deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, por dedicarem seu tempo e conhecimentos para contribuir com sugestões valiosas e enriquecer este trabalho.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

À Faculdade de Educação Física (FEF-UnB), por proporcionar o ambiente acadêmico e os recursos necessários para a realização desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) da UnB, por compartilharem conhecimento e inspirarem meu crescimento acadêmico.

Aos colegas de mestrado, por cada troca e aprendizado ao longo desse percurso, com um carinho especial para Lucimara, Silvana, Simar e Ana Paula, pela amizade e apoio constante.

Aos colegas do grupo de pesquisa Síntese, por todas as contribuições e discussões que enriqueceram este projeto.

À equipe da Escola Classe Pedra Fundamental, a diretora Janice e a vice-diretora Wedma, pela receptividade e apoio para a realização desta pesquisa, às professoras Beatriz e Amanda, as educadoras sociais, Bruna e Vanda, pela parceria e dedicação no dia a dia escolar.

Às crianças que participaram da pesquisa, por tornarem este trabalho possível e por me mostrarem a beleza e a importância das brincadeiras na infância.

A todos, minha profunda gratidão.

Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve a sua história.
(Moreira, 2008, p. 20).

DURÃES, Angélica Marques. **Jogos e brincadeiras tradicionais na educação infantil**: uma proposta a partir da Teoria Histórico-Cultural. Orientador: Daniel Cantanhede Behmoiras. 2025. 192 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento integral das crianças, pois nela são construídas as bases do crescimento cognitivo, emocional, social e físico. Nesse cenário, os jogos e brincadeiras tradicionais se destacam por oferecerem oportunidades valiosas de aprendizagem, socialização e desenvolvimento corporal. Com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que destaca a importância das interações sociais e da mediação cultural no processo de desenvolvimento, este estudo busca compreender de que forma os jogos e brincadeiras tradicionais podem ser utilizados, no 2º período da Educação Infantil de uma escola pública do Distrito Federal, para promover o desenvolvimento corporal das crianças. Os objetivos específicos da pesquisa foram: (1) caracterizar os jogos e brincadeiras tradicionais, considerando sua relevância histórica e cultural; (2) identificar fragilidades e potencialidades no trabalho pedagógico de professores da Educação Infantil no que diz respeito ao uso dessas práticas no desenvolvimento corporal infantil; e (3) desenvolver uma proposta pedagógica que integre os jogos e brincadeiras tradicionais ao cotidiano escolar, respeitando as características e necessidades da turma. Para isso, foi aplicada uma sequência didática que envolveu diferentes jogos e brincadeiras tradicionais, possibilitando observar o envolvimento e as interações das crianças nas atividades. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como principais instrumentos a entrevista com as professoras regentes, a observação participante com registros em diário de campo e os desenhos realizados pelas crianças, permitindo uma compreensão mais ampla sobre as práticas pedagógicas e as percepções infantis acerca das experiências vividas. A seleção dos participantes seguiu critérios específicos de inclusão, assegurando a relevância dos dados obtidos. Os resultados evidenciam que, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, os jogos e brincadeiras tradicionais contribuem significativamente para o desenvolvimento corporal, promovem interações sociais mais ricas, aprofundam o entendimento das mediações culturais no contexto escolar e fortalecem o vínculo entre crianças e adultos, resgatando e ressignificando o valor dessas práticas na Educação Infantil. A pesquisa foi conduzida conforme os princípios éticos, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, respeitando a confidencialidade e os direitos dos participantes e seus responsáveis. Como produto educacional, foi elaborado um material pedagógico que apresenta a sequência didática desenvolvida com as crianças, baseada em jogos e brincadeiras tradicionais. Este trabalho integra o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e busca contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas e o avanço do conhecimento na Educação Infantil.

Palavras-chave: jogos e brincadeiras tradicionais; educação infantil; Teoria Histórico-Cultural; sequência didática.

DURÃES, Angélica Marques. **Traditional games and play in early childhood education**: a proposal based on the Historical-Cultural Theory. Advisor: Prof. Dr. Daniel Cantanhede Behmoiras. 2025. 192 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education) – Faculty of Physical Education, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

ABSTRACT

Early Childhood Education is a crucial stage for the holistic development of children, as it lays the foundations for their cognitive, emotional, social, and physical growth. In this context, traditional games and play stand out for offering valuable opportunities for learning, socialization, and bodily development. Based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory, which emphasizes the importance of social interactions and cultural mediation in the developmental process, this study seeks to understand how traditional games and play can be used in the second year of Early Childhood Education in a public school in the Federal District of Brazil to promote children's bodily development. The specific objectives of the research were: (1) to characterize traditional games and play, considering their historical and cultural significance; (2) to identify both the weaknesses and the potential of pedagogical practices among Early Childhood Education teachers regarding the use of these activities for children's bodily development; and (3) to develop a pedagogical proposal that integrates traditional games and play into daily school routines, respecting the characteristics and needs of the class. For this purpose, a didactic sequence was implemented, involving various traditional games and play, allowing the observation of children's engagement and interaction during the activities. The research adopted a qualitative approach, using interviews with the classroom teachers, participant observation with field diary records, and children's drawings as the main data collection instruments, thus enabling a broader understanding of pedagogical practices and children's perceptions of their lived experiences. The selection of participants followed specific inclusion criteria, ensuring the relevance of the data obtained. The results show that, from the perspective of the Historical-Cultural Theory, traditional games and play significantly contribute to bodily development, foster richer social interactions, deepen the understanding of cultural mediations within the school context, and strengthen bonds between children and adults, while also rescuing and re-signifying the value of these practices in Early Childhood Education. The research was conducted in accordance with ethical principles, with approval from the Research Ethics Committee of the University of Brasília, respecting the confidentiality and rights of the participants and their guardians. As an educational product, a pedagogical material was developed, presenting the didactic sequence implemented with the children, based on traditional games and play. This work is part of the Professional Master's Program in Physical Education (ProEF) and aims to contribute to the improvement of pedagogical practices and the advancement of knowledge in Early Childhood Education.

Keywords: traditional games and play; early childhood education; Historical-Cultural Theory; didactic sequence.

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 - A menina da cabeça quadrada - A.....	16
Desenho 2 - Brincando de cabra-cega - A	19
Desenho 3 - Brincando de corrida do saco – A	24
Desenho 4 - Brincando de peteca - A	73
Desenho 5 - Brincando de amarelinha - A.....	92
Desenho 6 - Brincando de pular corda - A	124
Desenho 7 - A menina da cabeça quadrada – B.....	129
Desenho 8 - Brincando de bolinha de gude – A	133
Desenho 9 - Brincando de cabra-cega - B	135
Desenho 10 - Brincando de corrida do saco - B.....	138
Desenho 11 - Brincando de peteca - B	141
Desenho 12 - Brincando de amarelinha - B.....	144
Desenho 13 - Brincando de pular corda - B	147
Desenho 14 - Brincando de bolinha de gude - B.....	156

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Currículo em Movimento do DF - Educação Infantil 1ª Edição	32
Imagem 2 - Currículo em Movimento do DF - Educação Infantil 2ª Edição	33
Imagem 3 - Arranjo Curricular para a Educação Infantil	34
Imagem 4 - Educação com Movimento do DF	45
Imagem 5 - Entrada da EC Pedra Fundamental.....	79
Imagem 6 - Sala do 2º Período da E. I.	80
Imagem 7 - Parquinho.....	80
Imagem 8 - Quadra	80
Imagem 9 - Entrevista com as professoras	100
Imagem 10 - Brincando no parque	104
Imagem 11 - Identificando a letra I	106
Imagem 12 - Brincando de pegue o pino.....	109
Imagem 13 - Explorando a natureza	111
Imagem 14 - Brincando de quebra-cabeça	114
Imagem 15 - Receita de brigadeiro de barú	117
Imagem 16 - Brincando de mão e pé	119
Imagem 17 - História: A princesa do Cerrado.....	122
Imagem 18 - Introdução às brincadeiras tradicionais	130
Imagem 19 - Pesquisa e compartilhamento	134
Imagem 20 - Brincando de cabra-cega - B.....	137
Imagem 21 - Brincando de corrida do saco	140
Imagem 22 - Brincando de peteca	142
Imagem 23 - Brincando de amarelinha	146
Imagem 24 - Brincando de pular corda	149
Imagem 25 - Festival de brinquedos antigos	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro comparativo entre o RCNEI, as DCNEI, a BNCC e o CMDF	29
Quadro 2 - Lista de Brincadeiras Tradicionais	63
Quadro 3 - Turmas EC Pedra Fundamental	76
Quadro 4 - Distribuição de Componentes Curriculares e Parte Flexível	77
Quadro 5 - Rotina semanal da turma no matutino	81
Quadro 6 - Rotina semanal da turma no vespertino	82
Quadro 7 - Planejamento da 1ª Observação	101
Quadro 8 - Planejamento da 2ª Observação	104
Quadro 9 - Planejamento da 3ª Observação	107
Quadro 10 - Planejamento da 4ª Observação	109
Quadro 11 - Planejamento da 5ª Observação	112
Quadro 12 - Planejamento da 6ª Observação	114
Quadro 13 - Planejamento da 7ª Observação	117
Quadro 14 - Planejamento da 8ª Observação	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEE	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança
CED	Centro Educacional
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Centro de Educação Infantil
CEPI	Centro de Educação da Primeira Infância
CMDF	Currículo em Movimento do Distrito Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EC	Escola Classe
FAESDO	Faculdade Escola Sobral de Oliveira
JI	Jardim de Infância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano Distrital de Educação
PECM	Programa Educação com Movimento
PPA	Plano Plurianual
PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
PROEITI	Programa de Educação Integral
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
UEG	Universidade Estadual do Goiás
UnB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
INTRODUÇÃO.....	19
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.1 A Educação Infantil nos Documentos Curriculares.....	25
1.2 A Educação Física na Educação Infantil	38
1.2.1 <i>Programa Educação com Movimento</i>	43
1.3 O Jogo e a Brincadeira na Educação Infantil.....	49
1.3.1 <i>Jogos e Brincadeiras Tradicionais</i>	59
1.4 Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural	65
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	73
2.1 Natureza da Pesquisa	74
2.2 Local da Pesquisa.....	75
2.3 Participantes	81
2.4 Procedimentos para a Obtenção de Dados.....	83
2.4.1 <i>Entrevista Dialógica</i>	84
2.4.2 <i>Observação Participante</i>	85
2.4.3 <i>Produção de Desenho</i>	87
2.5 Procedimentos para a Análise de Dados	88
2.6 Aspectos Éticos	90
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	92
3.1 Conhecimentos dos docentes sobre os Jogos e Brincadeiras Tradicionais.....	92
3.2 Observação participante na turma	100
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	124
4.1 Planejamento da Sequência Didática.....	125
4.2 Análise e reflexão acerca do desenvolvimento da Sequência Didática	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A - ACEITE INSTITUCIONAL	167
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS).....	168
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	169

APÊNDICE D - TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ PARA FINS CIENTÍFICOS E ACADÊMICOS.....	171
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	173
APÊNDICE F - ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	174
APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL.....	175

MEMORIAL

Desenho 1 - A menina da cabeça quadrada - A



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

" Vivência é uma unidade na qual se representa de modo indivisível, por um lado o meio, o que se vivencia e por outro lado como eu vivencio isso."
(Vigotski, 2018, p. 78)

A minha infância foi marcada, acima de tudo, pelas brincadeiras. Eu, minhas irmãs, meus primos e os amigos da rua transformávamos o quintal de casa, que era enorme, num verdadeiro parque de diversões todas as tardes, depois da escola. Tínhamos um repertório infinito: subíamos em árvores, jogávamos bola, brincávamos de casinha, pique-esconde, elástico, pega-pega...

Essas vivências lúdicas foram mais do que momentos felizes, elas ajudaram a moldar quem eu sou, tanto na vida pessoal quanto na profissional. Os jogos e brincadeiras têm um papel essencial no desenvolvimento infantil. Como afirma Santos (2010), é por meio do jogo que a criança expressa seus desejos, entende o mundo ao redor e desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para seu crescimento integral.

Comecei minha trajetória escolar no pré-escolar¹, que, na época, ainda não era obrigatório. Mesmo insegura, me encantei pela escola logo de início. E muito disso vinha da forma como minha professora me acolhia, ela me fazia sentir parte daquele universo. Sempre achei que educar também é isso, criar um espaço seguro, onde as crianças aprendem umas com as outras, em um ambiente leve, afetuoso e estimulante. Guardo com carinho as lembranças das histórias contadas, das atividades que aguçavam a criatividade e, claro, das brincadeiras.

¹ "A expressão educação "pré-escolar", utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental" (Brasil, 2017, p. 35).

Segui estudando com dedicação ao longo do Ensino Fundamental I e II. Muitos professores passaram pelo meu caminho, e cada um, à sua maneira, contribuiu para formar quem sou hoje. Aprendi muito com todos, mas confesso que a Educação Física sempre me causou certo desconforto, especialmente a partir da 6ª série, quando entrei na adolescência. Naquela fase, tive meu primeiro contato com o esporte dentro da escola, mas de forma limitada, a Educação Física era quase toda centrada nos esportes com bola, com divisão entre meninos e meninas. Enquanto eles jogavam futebol, nós ficávamos com a queimada. Eu me sentia deslocada, o que me afastou ainda mais das práticas corporais.

No Ensino Médio, fiz o antigo curso de Magistério, uma formação fundamental para quem desejava atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais. Estudávamos o dia inteiro. Era puxado, mas eu gostava. Fui uma aluna dedicada, e tenho lembranças muito especiais dos colegas e professores. Muitos desses amigos seguem comigo até hoje, são laços que o tempo não desfez. Durante esse período, tive pouco contato com a Educação Física e não me sentia próxima da disciplina.

Aos 18 anos, com o diploma do Magistério em mãos, passei no concurso da Fundação Educacional, hoje SEEDF, e comecei a dar aulas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, no componente curricular de Atividades. No ano seguinte, iniciei minha graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Goiás (UEG), Campus Formosa.

Mesmo já atuando como professora, sempre senti a necessidade de continuar aprendendo. Percebi cedo que a formação inicial era apenas o começo. Fiz algumas especializações e diversos cursos de aperfeiçoamento. Nunca parei de buscar conhecimento. Mas havia algo que ainda me inquietava, minhas dificuldades para trabalhar com os conteúdos de Educação Física em sala de aula. Queria fazer mais, fazer melhor. Sentia que precisava ampliar meu repertório e incluir atividades mais lúdicas, criativas e significativas.

Foi essa inquietação que me levou a buscar uma nova formação, fiz uma Habilitação Complementar/Licenciatura em Educação Física na Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). A partir daí, comecei a me sentir mais segura para trabalhar os conteúdos da disciplina. Passei a enxergar a Educação Física com outros olhos, como uma área que, além de trabalhar o corpo, carrega em si uma construção histórica e cultural profunda.

O Coletivo de Autores (1992, p. 27) reforça essa ideia ao afirmar que:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

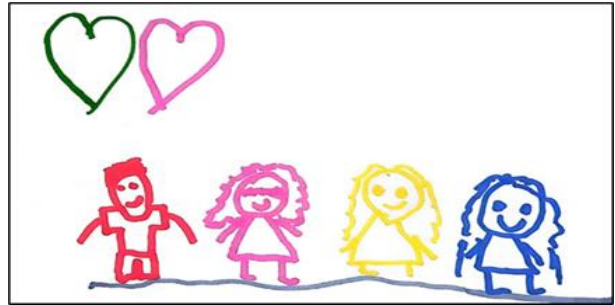
Apesar de todas as formações, o desejo de fazer um mestrado sempre me acompanhou. E, diante dos desafios que ainda encontrava em relação à disciplina de Educação Física, esse desejo se tornou mais urgente. Foi então que iniciei o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), no polo da Universidade de Brasília (UnB). As disciplinas teóricas e práticas foram essenciais para que eu compreendesse com mais profundidade o papel da Educação Física no contexto escolar.

Durante o curso, as leituras, análises, debates e atividades me ajudaram a amadurecer intelectualmente e a delimitar meu objeto de estudo. Fui, aos poucos, me reencontrando com as brincadeiras da minha infância, agora com um novo olhar, mais crítico e reflexivo. O conteúdo de jogos e brincadeiras na Educação Infantil despertou em mim um profundo interesse. Comecei a questionar a forma como os jogos tradicionais são (ou não são) valorizados na escola, e percebi o quanto eles podem contribuir para o desenvolvimento corporal e a socialização das crianças, especialmente quando analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Esse tema tem uma importância enorme para mim, porque o brincar é mais do que uma atividade, é um direito. Um direito que, quando respeitado, transforma a escola num espaço mais leve, significativo e prazeroso. Os jogos e brincadeiras não apenas desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e emocionais, eles valorizam a cultura corporal das crianças e fortalecem laços afetivos e sociais. É nisso que acredito, e é isso que quero continuar pesquisando e levando para a minha prática como educadora.

INTRODUÇÃO

Desenho 2 - Brincando de cabra-cega - A



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

“Conforme a criança aprende os modos de ação socialmente desenvolvidos com objetos, ela está sendo formada como um membro da sociedade por um processo que inclui suas forças sociais, cognitivas e intelectuais.”
(Elkonin, 2012, p. 160)

A Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), é a primeira etapa da Educação Básica e constitui-se como direito das crianças com idade entre zero e cinco anos de idade. Essa etapa não pode ser considerada preparatória ou assistencial, pois apresenta seus próprios direitos de aprendizagem, voltados às reais e atuais necessidades e interesses das crianças, onde os professores devem trabalhar visando a aprendizagem e o seu desenvolvimento integral.

Segundo o artigo 29 da LDBEN, a Educação Infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade”. E, conforme o artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 2010, a Educação Infantil é oferecida em estabelecimentos de educação, que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos.

É necessário oferecer condições adequadas na Educação Infantil para aprimorar o processo de humanização das crianças, pois estão em um período de desenvolvimento em que buscam interagir e explorar o mundo ao seu redor. Ao oferecer condições e recursos adequados, é possível estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, ajudando-as a se tornarem adultos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo.

É fundamental que a Educação Infantil seja vista como uma parte importante do processo de formação das crianças e que sejam oferecidas as melhores condições possíveis para o seu desenvolvimento pleno e saudável. Nessa etapa, a criança está

em constante descoberta do mundo e das suas capacidades, e é por meio das suas ações e experiências que ela concretiza o seu conhecimento e aprendizado.

O corpo humano é um instrumento indispensável na construção de conhecimentos e experiências na infância. É através do corpo que a criança interage com o mundo, experimenta e reconhece limites, desenvolve habilidades motoras e sensoriais e adquire autonomia.

Neste contexto, a valorização dos jogos e brincadeiras tradicionais na Educação Infantil ganha relevância, especialmente quando observados sob a perspectiva Histórico-Cultural, conforme defendido por Lev Vigotski², um dos principais teóricos da psicologia e pedagogia.

Vigotski enfatiza que o ambiente sociocultural exerce influência significativa no desenvolvimento humano e que as atividades culturais, como os jogos tradicionais, desempenham um papel fundamental na transmissão de conhecimento e na formação de identidade.

Na contemporaneidade, observa-se uma crescente valorização de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento corporal. No entanto, a implementação de atividades que promovam esse desenvolvimento, como os jogos e brincadeiras tradicionais, muitas vezes enfrenta desafios em contextos escolares, seja pela falta de compreensão sobre sua importância histórico-cultural ou pela inadequação das abordagens pedagógicas utilizadas.

Diante do exposto, surgiu o problema central da pesquisa: Como os jogos e brincadeiras tradicionais, à luz da Teoria Histórico-Cultural, podem ser utilizados no 2º período da Educação Infantil, em uma escola pública do Distrito Federal, para promover o desenvolvimento corporal das crianças?

Fundamentando-se na teoria de Vigotski, que desenvolveu seus estudos em colaboração com pensadores relevantes como Leontiev e Elkonin, esta pesquisa busca contribuir para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, fornecendo subsídios teóricos e práticos que promovam a valorização do patrimônio cultural lúdico e seu potencial educativo na formação das crianças.

² Vigotski é um autor russo, fundador da Teoria Histórico-Cultural, cujo nome em português é grafado de modos diversos, a depender dos tradutores: Vigotski, Vigotskii, Vygotsky, Vigotsky ou Vygotski. Assim, neste artigo usaremos a primeira forma, seguindo a orientação da ABNT NBR 6023, de 2018, segundo a qual, deve-se padronizar os prenomes e sobrenomes para o mesmo autor, quando aparecerem de formas diferentes em documentos distintos.

Considerando a complexidade e a riqueza dessas atividades, este trabalho busca não apenas reconhecer sua importância teórica, mas também apresentar uma proposta didática que possa ser aplicada em escola pública do DF e que visa atender às necessidades educacionais da turma de 2º período da Educação Infantil, oferecendo um ambiente estimulante e enriquecedor, no qual os jogos e brincadeiras tradicionais sejam integrados de maneira significativa ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo a valorização da cultura e o desenvolvimento corporal das crianças nessa importante etapa de suas vidas.

Diante do problema exposto apresenta-se o objetivo geral da pesquisa: Compreender como os jogos e brincadeiras tradicionais, à luz da Teoria Histórico-Cultural, podem ser utilizados no 2º período da Educação Infantil, em uma escola pública do Distrito Federal, para promover o desenvolvimento corporal das crianças.

E como objetivos específicos:

- Caracterizar os jogos e brincadeiras tradicionais, considerando sua relevância histórica e cultural;
- Identificar as possíveis fragilidades e potencialidades no trabalho pedagógico dos professores da Educação Infantil, no trato com jogos e brincadeiras no desenvolvimento corporal das crianças;
- Desenvolver uma proposta pedagógica que integre os jogos e brincadeiras tradicionais à prática educativa, considerando as características e necessidades da turma.

Observa-se que na Educação Infantil, os jogos e brincadeiras tradicionais tais como amarelinha, cabra-cega, pique pega, entre outros estão sendo pouco utilizados ou até mesmo esquecidos. Introduzir essas brincadeiras na escola pode promover um sólido progresso de diferentes habilidades, “sem precisar impor às crianças uma linguagem corporal que lhes é estranha” (Freire, 2006, p. 24).

Dessa forma, este projeto de pesquisa se justifica pela necessidade de problematizar essa lacuna, propondo uma abordagem que explore e valorize os jogos e brincadeiras tradicionais dentro do contexto na Educação Infantil. A compreensão mais profunda desses elementos culturais aliada à Teoria Histórico-Cultural pode contribuir significativamente para a promoção de um ambiente educativo mais rico e eficaz.

O presente trabalho está organizado em capítulos, cada um dedicado a uma etapa importante para a compreensão e desenvolvimento da pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama da Educação Infantil e a sua inserção nos Documentos Curriculares, destacando os marcos importantes que moldaram sua identidade ao longo do tempo. Em seguida, exploramos a inclusão da Educação Física na rotina escolar e o papel do Programa Educação com Movimento (PECM), que tem contribuído para a valorização das práticas corporais na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Discutimos também a relevância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, com ênfase nas brincadeiras tradicionais, sendo essenciais para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Por fim, abordamos os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, que serve como base teórica para esta pesquisa, destacando como a cultura e a interação social influenciam o desenvolvimento infantil.

O segundo capítulo detalha a trajetória metodológica do estudo. Nele, apresentamos a natureza da pesquisa, o local de realização, os participantes e os métodos de obtenção de dados utilizados, incluindo a entrevista, a observação participante e a produção de desenhos pelas crianças. Além disso, descrevemos o processo de análise dos dados obtidos e discutimos as considerações éticas envolvidas na pesquisa, em conformidade com os princípios de respeito e confidencialidade dos participantes.

O terceiro capítulo está dividido em duas partes. A primeira explora os conhecimentos dos docentes sobre os jogos e brincadeiras tradicionais, apresentando os resultados das entrevistas com as professoras regentes para compreender a familiaridade com essas práticas. Em seguida, é relatada a observação participante na turma, destacando o acompanhamento direto das interações entre as crianças e as estratégias de mediação utilizadas pelas professoras.

O quarto e último capítulo apresenta a implementação da proposta pedagógica por meio da sequência didática, detalhando suas etapas de elaboração, além de análises e reflexões sobre o desenvolvimento das atividades. Também discute os resultados obtidos com a aplicação das propostas, seu impacto no desenvolvimento das crianças e analisa as percepções das crianças sobre as atividades realizadas, interpretando os desenhos produzidos ao longo da pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os principais achados da pesquisa e discutimos suas contribuições para o campo da Educação Infantil.

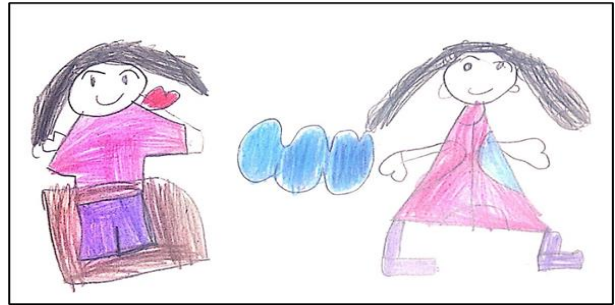
Refletimos também sobre as limitações do estudo e apresentamos sugestões para futuras pesquisas.

O Produto Educacional³, que atende ao terceiro objetivo deste trabalho, foi elaborado e está disponível no Apêndice (G). Esse produto consiste em um material didático intitulado Jogos e Brincadeiras Tradicionais na Educação Infantil, que apresenta a sequência didática desenvolvida com as crianças, alinhada aos princípios teórico-metodológicos da proposta pedagógica adotada.

³ O Produto Educacional é um requisito necessário para a obtenção do título de mestre, conforme estabelecido no Artigo 21, inciso II, do Regimento Interno do ProEF, que determina: “Para a obtenção do título de mestre, o aluno deverá integralizar os seguintes créditos: II - créditos na elaboração da dissertação de mestrado ou de trabalho equivalente e do produto educacional, a critério do colegiado do curso das IES associadas”.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desenho 3 - Brincando de corrida do saco – A



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

*“Só existe saber na invenção, na reinvenção,
na busca inquieta, impaciente, permanente
que os homens fazem no mundo,
com o mundo e com os outros.”
(Freire, 2018, p. 81)*

Neste capítulo, abordaremos os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, apresentando os principais conceitos e referenciais que embasam o estudo e orientam a compreensão do papel dos jogos e brincadeiras tradicionais no desenvolvimento infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Para contextualizar o cenário educacional no qual a pesquisa está inserida, inicialmente serão analisadas as diretrizes estabelecidas para a Educação Infantil nos Documentos Curriculares, que definem os princípios e orientações pedagógicas voltadas aos direitos das crianças.

Em seguida, será discutido o papel da Educação Física na Educação Infantil, explorando como as atividades corporais contribuem para o desenvolvimento infantil, com destaque para o Programa Educação com Movimento do Distrito Federal (PECM).

Na sequência, aprofundaremos o entendimento sobre o jogo e a brincadeira, enfatizando sua importância no desenvolvimento das crianças. Daremos ênfase aos jogos e brincadeiras tradicionais, analisando suas contribuições para o aprimoramento de diferentes habilidades e para a preservação cultural.

Por fim, a seção Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural apresentará as contribuições de autores como Vigotski, que defendem o desenvolvimento infantil como um processo mediado pela interação social, sendo o brincar essencial para a construção do conhecimento.

1.1 A Educação Infantil nos Documentos Curriculares

A Educação Infantil é orientada por uma série de documentos curriculares que norteiam as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças nessa etapa. Entre os principais estão o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que foi um dos primeiros documentos a organizar diretrizes para essa etapa inicial da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que reforçam princípios como a garantia de direitos e a diversidade; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em campos de experiência e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf) para a Educação Infantil, que oferece aspectos que norteiam e subsidiam as instituições escolares.

Esses documentos são importantes para discutir e compreender a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, garantindo que os princípios de desenvolvimento integral, respeito à diversidade e valorização das interações sejam efetivamente implementados.

A presença da Educação Infantil na BNCC⁴ confirma que essa etapa de ensino é uma parte integrante inicial da Educação Básica. A conexão entre a ideia de cuidar e educar permanece ligada aos fundamentos das competências e capacidades essenciais para essa primeira etapa da educação.

A Educação Infantil não deve ser vista como assistencialista ou meramente preparatória, mas sim como uma fase integrante da Educação Básica que visa atender às necessidades e interesses reais das crianças. De acordo com o RCNEI:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (Brasil, 1998, p. 22).

Dessa forma, a Educação Infantil deve garantir experiências significativas que respeitem as particularidades e os interesses das crianças, promovendo seu

⁴ Existem muitas críticas em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre as principais críticas estão a falta de participação ampla e democrática no processo de elaboração, a centralização excessiva das diretrizes curriculares e a inadequação de alguns conteúdos às realidades regionais e locais. Além disso, questiona-se a sua implementação em um cenário político conturbado, o que levanta dúvidas sobre a real motivação e a efetividade da BNCC na melhoria da educação brasileira.

desenvolvimento integral. Nesse contexto, é fundamental que os profissionais da educação reconheçam a infância como uma etapa singular da vida, valorizando as interações, as brincadeiras e as múltiplas formas de expressão das crianças. A partir dessa compreensão, a prática pedagógica deve ser orientada por um olhar sensível e acolhedor, que possibilite a construção do conhecimento de maneira ativa e participativa.

O papel da Educação Infantil é “de constituir-se como uma etapa da Educação Básica que percebe as possibilidades de desenvolvimento da criança e que propicia meios para contribuir nesse processo” (Distrito Federal, 2018, p. 26).

Conforme a BNCC a Educação Infantil tem o objetivo de [...] “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (Brasil, 2017, p. 32).

A Educação Infantil é um espaço essencial para que as crianças possam compartilhar conhecimentos, ressignificar suas experiências, criar e inovar, além de acessar e incorporar os bens culturais da humanidade (Distrito Federal, 2018).

No artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, é enfatizado que o principal objetivo da primeira etapa da Educação Básica é contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, assegurando aprendizagens essenciais e garantindo direitos fundamentais, como proteção, saúde, liberdade, respeito, dignidade, brincadeira, convívio e interação com crianças de diversas faixas etárias.

O conceito de criança é descrito nas DCNEI (DCNEI, Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009) em seu Artigo 4º:

Entende-se 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).

Vigotski (1991) afirma que as crianças são seres sociais e ativos, cujo desenvolvimento cognitivo é influenciado pela interação social e pela cultura em que estão inseridas. As crianças desenvolvem suas habilidades cognitivas principalmente por meio da interação social e do uso de ferramentas culturais, como a linguagem, que mediam e promovem o aprendizado.

Para Sarmento (2007, p. 10), [...] “as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem”.

A compreensão de criança e infância é moldada pelos contextos históricos e culturais, e essa concepção está em constante evolução, refletindo uma diversidade de fatores que vão além da idade cronológica, abrangendo estilos de vida, mentalidades e moldando diversas formas de existência.

Segundo Sarmento (2007, p. 3):

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância.

À medida que a história avança, os conceitos que delineiam a infância evoluem, culminando na visão da criança como sujeito histórico e de direitos, ativo e protagonista na formação de sua identidade pessoal e coletiva.

Observa-se um interesse crescente em demonstrar que a criança é um sujeito ativo na sociedade, reconhecendo-a como um ser social e histórico, com identidade própria, capaz de participar e produzir cultura. Há um consenso cada vez maior sobre a importância de reconhecer a multiplicidade das infâncias, rompendo com uma visão padronizada.

O CMDF para a Educação Infantil (2018), fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, reconhece que as concepções de criança e infância são determinadas por fatores políticos, econômicos, sociais, históricos e culturais.

Por meio de suas interações, relacionamentos e atividades cotidianas, a criança utiliza o brincar, a imaginação, a fantasia, a observação, as narrativas e os questionamentos para aprender e atribuir significados. São entendidas no contexto das práticas educativas, consideram as crianças, [...] “como sujeitos de direito, que têm necessidades próprias, que manifestam opiniões e desejos de acordo com seu contexto social e sua história de vida” (Distrito Federal, 2018, p. 22).

A criança, como sujeito histórico, constantemente representa as diferentes manifestações culturais absorvidas de seu ambiente. Essas manifestações se expressam de forma integrada, começando pelo aspecto corporal e depois cognitivo.

A criança demonstra sua totalidade de movimentos e constrói novos conhecimentos por meio de gestos, oralidade, contato e brincadeiras.

Freire (2006) amplia essas perspectivas ao enfatizar a importância da interação da criança consigo mesma e com os outros na Educação Infantil, além de valorizar o papel do brincar em sua vida. Ele ressalta que é essencial que a criança se desenvolva de forma integral, rompendo com padrões de movimento estabelecidos. O autor destaca que a escola e a Educação Infantil oferecem ambientes propícios para alcançar esse objetivo.

Para Pasqualini (2010), embora a Educação Infantil seja um fenômeno recente na história, sua implementação é essencial para o desenvolvimento coletivo da humanidade, pois permite a intencionalidade da humanização desde os primeiros anos de vida. Isso inclui o estímulo ao desenvolvimento da consciência histórica e crítica, além de oferecer suporte para que a criança elabore seu psiquismo e corporeidade de maneira qualificada.

Dessa maneira para Martins e Marsiglia (2015, p. 18):

[...] cabe à escola de educação infantil disponibilizar aos bebês e às crianças pequenas as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente. Todavia, para que isso ocorra, o professor precisa assumir seu lugar de representante das mesmas, isto é, sua condição de portador do universo de significações científicas que o torna profissional em sua área de atuação.

Assim, na Educação Infantil é importante conceber um currículo que se apoie nas relações interpessoais, nas interações sociais e em práticas educativas deliberadamente orientadas para as vivências práticas do dia a dia, a assimilação da cultura por meio da convivência na comunidade e a criação de narrativas tanto individuais quanto coletivas, utilizando uma variedade de linguagens. Assim, pode-se definir o Currículo da Educação Infantil como sendo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p.12).

O atendimento na Educação Infantil no DF encontra-se distribuído em instituições públicas de diferentes tipologias: Jardim de Infância (JI), Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Classe (EC), Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro Educacional (CED) e, em

parceria da SEEDF com o Ministério da Educação (MEC), as unidades denominadas de Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI), com atendimento de zero a 05 anos (Distrito Federal, 2018).

Os documentos orientadores da estrutura curricular empregam diferentes terminologias para descrever a abordagem do conhecimento na Educação Infantil.

O RCNEI se estrutura em diversos eixos pedagógicos, incluindo movimento, identidade, autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática. O documento enfatiza a importância dos professores reconhecerem que a construção do conhecimento ocorre de forma integrada e global, com interconexões entre os diferentes eixos trabalhados com as crianças (Brasil, 1998).

Já as DCNEI propõem que a organização curricular e didática ocorra por meio da integração das diversas linguagens. De acordo com o documento, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve proporcionar à criança “[...] apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico” (Brasil, 2013, p. 88).

Considerado a BNCC e os documentos anteriores a ela, especificamente o RCNEI e as DCNEI, Mello *et al.* (2016) elaboraram um quadro comparativo, destacando categorias que permitem estabelecer conexões com as práticas da Educação Física na Educação Infantil e com as produções resultantes dessas práticas. Segue quadro comparativo, formulado por Mello *et al.* (2016), acrescido com as concepções do CMDF para a Educação Infantil:

Quadro 1 - Quadro comparativo entre o RCNEI, as DCNEI, a BNCC e o CMDF

Categorias	RCNEI	DCNEI	BNCC	CMDF
Concepção de criança	Psicologia	Sociologia da Infância	Sociologia da Infância	Sociologia da Infância
Organização curricular	Eixos	Linguagens	Campos de experiência	Campos de experiência
Corpo/Movimento	Caráter Instrumental	Formas de expressão	Construção de sentidos	Expressão e interação
Jogo/Brincadeira	Meio	Objeto	Direito de aprendizagem	Direito de aprendizagem

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (Mello *et al.*, 2016).

O primeiro tópico do quadro traz a concepção de criança presente nos documentos analisados. A BNCC apresenta uma mudança paradigmática em relação ao RCNEI, já iniciada na DCNEI, ao adotar uma perspectiva da Sociologia da Infância,

que enxerga a criança como um ser completo, envolvido em interações sociais, ao contrário da visão centrada na Psicologia do Desenvolvimento, que foca no que ocorre internamente durante o desenvolvimento infantil.

O CMDF para a Educação Infantil valoriza a criança como protagonista de seu desenvolvimento, reconhecendo sua capacidade de interagir ativamente com o ambiente e com os outros. Essa abordagem considera as crianças como autoras de suas práticas e culturas, ressaltando a importância de relações qualitativas nas práticas pedagógicas.

Em relação as abordagens para a organização curricular na Educação Infantil o RCNEI estrutura o conhecimento em eixos pedagógicos, enquanto as DCNEI propõem a articulação de diversas linguagens para o desenvolvimento integral das crianças. A BNCC, por sua vez, introduz os Campos de Experiências⁵, valorizando a ludicidade e as interações sociais das crianças.

O CMDF organiza as experiências pedagógicas em torno de práticas lúdicas e significativas, alinhadas com os campos de experiência. Essa última abordagem é vista como um avanço, pois centraliza a criança na construção do conhecimento e considera as experiências infantis nas suas interações com os objetos de saber e com outras pessoas.

O corpo e o movimento, juntamente com jogos e brincadeiras, são fundamentais para a Educação Física na Educação Infantil e têm impulsionado a presença de professores especializados nessa área. Os documentos norteadores mostram uma evolução de uma perspectiva biológica para uma sociocultural, valorizando as expressões e sentidos produzidos pelas crianças.

O RCNEI ainda mantém uma abordagem instrumental, focando no desenvolvimento psicomotor, enquanto as DCNEI, a BNCC e o CMDF enfatizam a importância do corpo como linguagem e expressão cultural.

Nos documentos orientadores da Educação Infantil, o jogo e a brincadeira são destacados como fundamentais para o desenvolvimento infantil. Por meio dessas atividades, as crianças interagem, pensam, sentem e agem no mundo, produzindo conhecimentos de forma própria.

⁵ Os campos de experiências são concebidos como uma organização curricular que integra as vivências cotidianas das crianças e seus conhecimentos prévios, conectando-os aos saberes culturais acumulados pela sociedade (Brasil, 2017).

Enquanto o RCNEI valoriza o jogo como meio para o desenvolvimento motor e social, as DCNEI e a BNCC ampliam essa perspectiva, reconhecendo o brincar como uma linguagem cultural essencial.

As DCNEI enfatizam a criança como protagonista ativa, enquanto a BNCC e o CMDF tratam o jogo e a brincadeira como um direito de aprendizagem, permitindo que as crianças explorem diversas linguagens e práticas socioculturais, promovendo um processo educacional centrado na expressão lúdica e criativa das crianças.

O CMDF para a Educação Infantil está em consonância com a BNCC, especialmente em relação à valorização da criança como sujeito ativo e protagonista de seu processo de aprendizagem, uma concepção compartilhada por ambas. A ênfase nas interações, nas formas de expressão corporal e na brincadeira como eixo central reflete a abordagem integrada, interdisciplinar e humanizada que está na base das orientações da BNCC.

Com a introdução e execução da BNCC é necessário que todos os Estados, o Distrito Federal e os Municípios desenvolvam e/ou alterem seus planos de estudo com a finalidade de estabelecer uma unidade educativa, assegurando um tratamento igualitário e preservando a diversidade local.

No Distrito Federal, a 1ª edição do Currículo em Movimento para a Educação Infantil (2014) era organizada por meio de uma abordagem por linguagens. Considerava além da oralidade e da escrita, as diversas formas que a criança tem de interagir e de se expressar com os outros e com o mundo ao seu redor.

Neste documento, as linguagens estão assim organizadas: a) Cuidado Consigo e com o Outro; b) Interações com a Natureza e com a Sociedade; c) Linguagem Artística; d) Linguagem Corporal; e) Linguagem Matemática; f) Linguagem Oral e Escrita; g) Linguagem Digital (Distrito Federal, 2014).

Representado na Imagem 1, a 1ª Edição do Currículo em Movimento do DF para a Educação Infantil:

Imagem 1 - Currículo em Movimento do DF - Educação Infantil 1ª Edição



Fonte: Distrito Federal (2018).

Os objetivos das práticas e linguagens consideradas na 1ª edição do currículo são:

Objetivo do Cuidado Consigo e com o Outro: ampliar a capacidade de autoconhecimento e, conseqüentemente, de comunicar-se e interagir socialmente, estabelecendo vínculos afetivos positivos com outras crianças e adultos. • Objetivo da Linguagem Corporal: explorar as habilidades físicas, motoras e perceptivas do próprio corpo a fim de adquirir a independência nos movimentos e na expressão corporal. • Objetivo das Linguagens Oral e Escrita, Matemática, Artística e Tecnológica / Digital: apropriar-se dos conhecimentos e bens culturais constituídos historicamente, utilizando as diferentes linguagens e construindo significados que lhes permitam elaborar e reelaborar essas aprendizagens. • Objetivo das Interações com a Natureza e a Sociedade: possibilitar uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que possa ser estabelecida progressivamente a diferenciação entre as explicações do senso comum e do conhecimento científico (Distrito Federal, 2014, p. 97).

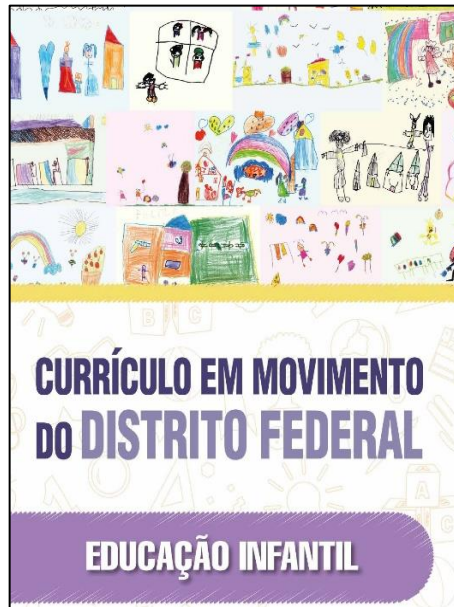
Nesse contexto, o documento visa fornecer diretrizes para a Educação Infantil na rede pública distrital, auxiliando as instituições na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos político-pedagógicos. Busca-se explorar e aprimorar as formas de qualificar e articular o trabalho já realizado nas instituições educacionais (Distrito Federal, 2014).

Na 2ª edição do CMDF para a Educação Infantil esta abordagem por linguagens se alterou, dando lugar ao que fora proposto pela BNCC. Nela, são observados três princípios básicos (ético, estético e político), que farão surgir seis direitos de

aprendizagem e desenvolvimento da criança. Sendo delimitado aos cinco campos de experiência, levando em consideração as linguagens como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento (Distrito Federal, 2018).

Representado na Figura 2, a 2ª Edição do Currículo em Movimento do DF para a Educação Infantil:

Imagem 2 - Currículo em Movimento do DF - Educação Infantil 2ª Edição



Fonte: Distrito Federal (2018).

De acordo com o CMDF (2018) para a Educação Infantil.

as perspectivas crítica e pós-crítica compreendidas nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, como também a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, apresentam o ato educativo como profundamente revolucionário, no sentido de provocar nas pessoas mudança de vida a partir da apropriação do patrimônio cultural da humanidade (Distrito Federal, 2018, p. 20).

A escolha dessas abordagens como fundamento para as práticas diárias na Educação Infantil não é arbitrária, mas surge como uma necessidade de estabelecer práticas pedagógicas mais humanizadas. Elas reconhecem que todas as crianças precisam se apropriar dos bens culturais e relacionais desenvolvidos ao longo da história.

De acordo com BNCC, conforme já mencionado, a orientação curricular para Educação Infantil não se organiza com base em conteúdo, componentes curriculares ou áreas do conhecimento, ela está estruturada em cinco Campos de Experiências: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e

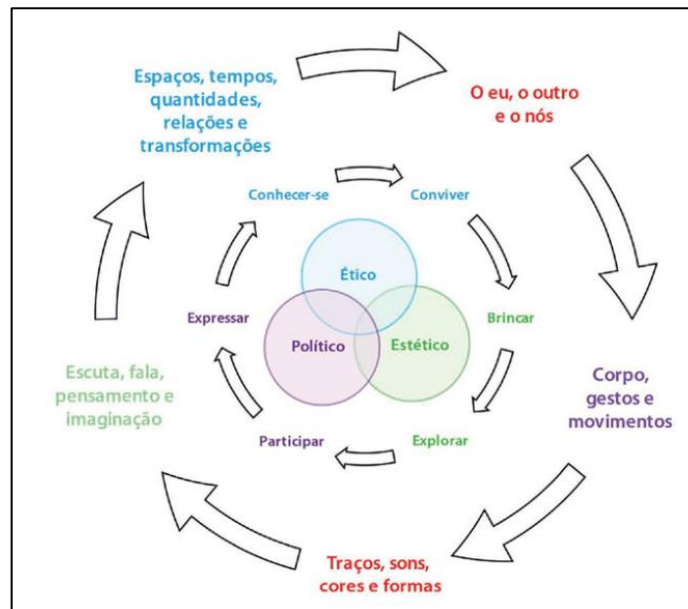
formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Nos campos de experiências serão apresentados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles distribuídos entre os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, como será explicado a seguir.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 40).

Ainda de acordo com 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). O esquema dessa organização é apresentado na imagem a seguir.

Imagem 3 - Arranjo Curricular para a Educação Infantil



Fonte: Distrito Federal (2018).

Conforme a figura descrita na 2ª edição do Currículo em Movimento de 2018, a organização curricular foi ajustada para alinhar-se às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focando em três princípios básicos (ético, estético e político) que orientam seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, distribuídos

em cinco campos de experiência. Essa organização reflete uma adaptação às diretrizes nacionais, mantendo as linguagens como elementos essenciais no processo educacional. Assim para a BNCC,

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 39).

Saviani (1991, p. 247) enfatiza que “de acordo com a pedagogia Histórico-Crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim a Educação Infantil deve proporcionar às crianças as melhores condições e recursos disponíveis ao longo da história, uma vez que elas estão no processo de humanização, vivenciando as experiências do mundo e interagindo com outras pessoas.

Nas abordagens teóricas da pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia Histórico-Cultural a educação deve ser um direito assegurado para todas as crianças. E se “[...] a prática social é a razão de ser da prática educativa, então é inerente à pedagogia Histórico-Crítica que os procedimentos didático-pedagógicos se desenvolvam tendo em vista a intencional transformação da prática social (Marsiglia, 2011, p. 138).

Dentro das diferentes perspectivas, o currículo exige uma definição clara da visão adotada em relação à Educação Infantil, às crianças e às infâncias. Nesse sentido, o currículo destaca que a criança é um ser em constante formação e humanização, como explicado por Vigotski, uma vez que, ao internalizar a cultura acumulada ao longo do tempo, a criança se configura como um ser social (Distrito Federal, 2018).

O CMDF para a Educação Infantil (2018), em sua 2ª edição, reafirma a compreensão da infância como um fenômeno complexo e diverso, que não pode ser analisado sob uma perspectiva única e limitada. É preciso levar em consideração a singularidade e as heterogeneidades de cada criança, de cada infância (Distrito Federal, 2018). Assim há uma busca em compreender a criança em sua totalidade.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os

conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2013, p. 86).

A escola destinada às crianças, portanto, é o local privilegiado para proporcionar a aquisição do que é especificamente humano. A ação pedagógica do (a) professor(a) de Educação Infantil é vista como o processo de cultivar, de maneira direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade que é construída historicamente e coletivamente pelo conjunto da sociedade (Saviani, 2011).

Sobre o papel do (a) professor(a) na Educação Infantil, segundo a Teoria Histórico-Cultural, Mello (2015, p. 10) destaca que:

O professor de criança pequena não dá aulas, mas propõe vivências que provoquem a atividade das crianças, organiza situações que promovam o encontro das crianças com a cultura em suas diversas formas de manifestação, sem descartar as formas mais elaboradas. Para isso, observa, acompanha, interpreta as necessidades das crianças e oferece níveis diferentes de ajuda sempre que a criança solicita; interfere na atividade para ampliar as possibilidades de vivência e aprendizagem; organiza intencionalmente o espaço para provocar a curiosidade e a atividade infantil; procura as condições adequadas para que a criança esteja sempre em atividade.

Assim, uma nova estrutura⁶ dentro da legislação educacional brasileira foi delineada, dividindo a Educação Infantil em três grupos: 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). Esta abordagem visa abranger as diferentes necessidades de desenvolvimento em cada fase da infância, sem adotar a tradicional agrupação por idade. Essa proposta é vista como parte integrante da unidade da Educação Infantil - Primeiro Ciclo, conforme a estrutura educacional estabelecida pela SEEDF (Distrito Federal, 2018).

É importante ressaltar que a organização em ciclos implica uma progressão das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, facilitada pelas interações pedagógicas entre crianças da mesma faixa etária e de idades diversas, assim como entre adultos. Portanto, “as crianças são organizadas considerando as especificidades da periodização da infância, porém, como o Currículo tem por base a Psicologia

⁶ Conforme a 1ª edição do Currículo da Educação Infantil do Distrito Federal (2014), a organização das crianças seguia a seguinte divisão: Berçário (0 a 2 anos), Maternal (3 anos) e Pré-escola (4 a 6 anos).

Histórico-Cultural, essa organização não é rígida, permitindo a fluidez” (Distrito Federal, 2018, p. 57).

De acordo com o artigo 9º das DCNEI, as práticas pedagógicas que constituem a proposta curricular para a Educação Infantil devem ser orientadas pelos eixos fundamentais da brincadeira e das interações.

Ao definir as diretrizes para a Educação Infantil, o CMDF enfatiza princípios fundamentais que orientam o trabalho pedagógico. Nesse sentido,

a SEEDF adota como Eixos Integradores do Currículo estes elementos basilares do trabalho educativo com as crianças: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir. Tais eixos precisam ser considerados juntamente 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 (Distrito Federal, 2018, p. 27).

As aprendizagens das crianças devem ser fundamentadas nos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. Todos esses direitos são derivados dos princípios éticos, estéticos e políticos delineados nas DCNEI, que devem guiar as propostas pedagógicas para esta etapa educacional:

1. Éticos, no sentido de proporcionar o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente, às diferentes culturas, identidades e singularidades;
 2. Políticos, voltados para o exercício da criticidade e para o respeito à democracia e aos direitos de cidadania;
 3. Estéticos, para desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diversas manifestações culturais e artísticas.
- Esses princípios engendram os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017):
1. Conviver democraticamente com outras crianças e adultos, relacionando-se e partilhando distintas situações, de modo a utilizar diferentes linguagens, ampliar o conhecimento de si e do outro, bem como o respeito em relação à natureza, à cultura e às diferenças entre as pessoas;
 2. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;
 3. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da instituição que oferta Educação Infantil quanto das atividades da vida cotidiana: escolha das brincadeiras, materiais e ambientes, por meio do desenvolvimento das diferentes linguagens, elaboração de conhecimentos e do posicionamento próprio;
 4. Explorar movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na instituição de Educação Infantil e fora dela, ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos;
 5. Expressar, por meio de diferentes linguagens, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências que envolvam

a produção de linguagens e a fruição das artes nas suas diversas manifestações;

6. Conhecer-se e constituir sua identidade pessoal, social e cultural, ao construir uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição de Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 16).

Na Educação Infantil, as diferentes formas de expressão se integram, e as diversas áreas de aprendizado se unem na manifestação da criança, destacando a importância do trabalho integrado, fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

1.2 A Educação Física na Educação Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tem o objetivo de permitir que os sistemas de ensino apliquem os princípios educacionais previstos na Constituição Federal. A LDB, portanto, rege os sistemas de ensino. No Capítulo 2 deste documento, o parágrafo 3.º estabelece que "a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório na Educação Básica, [...]" (Brasil, 1996). A Educação Física está legalmente inserida na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica.

Para Basei (2008, p. 1), a Educação Física proporciona "[...] às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações".

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física é um componente curricular que aborda conhecimentos relacionados às expressões da cultura corporal⁷. Desde os primeiros anos na escola, ela pode contribuir para a formação integral da criança através de atividades como brincadeiras, jogos simbólicos e movimentos gerais, proporcionados por meio de práticas pedagogicamente orientadas, incluindo iniciação em danças, ginásticas, capoeira, lutas, atividades corporais de aventura, esportes, e outras formas alternativas.

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um

⁷Segundo o Coletivo de Autores (1992), a cultura corporal é composta por diversos temas e atividades corporais, como jogos, esportes, ginástica e dança, que formam seu conteúdo. O objetivo de estudar esses conhecimentos é entender a expressão corporal como uma forma de linguagem.

"sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (Coletivo de Autores, 1992, p. 41).

Na Educação Infantil, a Educação Física, proporciona um ambiente onde as crianças podem explorar seus próprios limites. Elas têm a oportunidade de enfrentar desafios, entender e apreciar seus corpos, interagir com outras pessoas e compreender a origem do movimento. Além disso, expressam seus sentimentos por meio da linguagem corporal e desenvolvem habilidades de localização espacial, assim as crianças aprendem e se desenvolvem (Basei, 2008).

O corpo desempenha um papel essencial na formação da primeira infância, não apenas no desenvolvimento de habilidades motoras, mas também na promoção da assimilação de conceitos fundamentais e hábitos de reflexão em consonância com as demandas sociais.

Segundo Ayoub (2001), o corpo é o principal meio de percepção e expressão para o ser humano. Assim, desde tenra idade, a criança utiliza o corpo como uma forma de se relacionar com o mundo e com os outros. Nesse contexto, o papel da Educação Física na Educação Infantil torna-se significativo, proporcionando um espaço para que a criança explore o próprio corpo e o movimento através da brincadeira.

Explorar o corpo e o movimento implicam criar situações que promovam a interação entre a criança e a cultura corporal, incluindo suas diversas expressões, como os jogos, brincadeiras, danças e ginásticas. Essas experiências são conduzidas em um contexto lúdico, favorecendo a ação educativa na infância (Ayoub, 2001).

A criança usa o corpo e o movimento para interagir com outras crianças e o ambiente, criando culturas baseadas em valores como ludicidade e criatividade (Sayão, 2002). Isso implica que as práticas escolares devem respeitar e acolher o universo cultural infantil, oferecendo acesso a diferentes formas de conhecimento essenciais para seu desenvolvimento.

Na Educação Infantil, a Educação Física deve ser embasada na valorização do movimento humano, nas possíveis contribuições que a cultura corporal oferece para crianças de 0 a 5 anos e, principalmente, em uma abordagem educacional crítica e inclusiva. Esta última enfatiza a importância das experiências corporais, da interação social e do uso de materiais como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil (Basei, 2008).

Ayoub (2001) destaca que, embora a linguagem corporal seja uma característica específica da Educação Física, ela não é exclusiva dessa disciplina, uma vez que as crianças frequentemente utilizam o corpo para se expressar ou se comunicar durante a rotina escolar.

Nesse contexto, a colaboração entre os professores e demais profissionais da escola desempenha um papel fundamental, permitindo a troca de conhecimentos e experiências para criar um ambiente que valorize a singularidade de cada criança.

Durante a Educação Infantil, a criança se expressa principalmente através de seu corpo, gestos e movimentos, os quais formam o Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos. Esses elementos são considerados a forma primordial de expressão e comunicação da criança, destacando a importância de proporcionar experiências agradáveis, intensas e variadas em gestos, mímicas posturas e movimentos expressivos. Essas experiências permitem que as crianças expressem emoções, sensações, interajam e, fundamentalmente, desenvolvam consciência corporal e compreensão da cultura corporal da sociedade em que vivem (Brasil, 2017).

Ao abordar o desenvolvimento infantil, Mello et al. ressaltam a importância dos direitos de aprendizagem relacionados ao corpo e ao movimento. Dessa forma,

os direitos de aprendizagem e desenvolvimento desse campo de experiência, expressos pelos verbos conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se, sinalizam a categoria corpo/movimento como forma de expressão, de produção de sentidos e de experiências por parte das crianças (Mello *et al.*, 2016, p. 139).

Isso destaca a relevância do corpo e do movimento na interação entre as crianças, fortalecendo sua cultura de pares e permitindo que sejam autoras de suas próprias práticas.

Nesse contexto de discussão, é importante ter claro que, o desenvolvimento corporal na Educação Infantil não deve ser associado apenas ao Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos. Os cinco Campos de Experiências, propostos no Currículo em Movimento da Educação Infantil, não devem ser compreendidos de forma fragmentada e isolada. Verifica-se que há uma sistematização para melhor compreensão didática, entretanto, os campos de experiência são interdependentes e complementares, ocorrem de forma simultânea nas ações das crianças.

A Educação Física na Educação Infantil é fundamental para oferecer experiências que permitem às crianças explorar movimentos, conhecer e valorizar o corpo, enfrentar desafios e desenvolver habilidades cognitivas e afetivas. Dessa forma, contribui para programas educacionais voltados ao desenvolvimento integral e à formação de sujeitos emancipados.

Entretanto, um dos principais desafios quando se trata da Educação Física na infância é a questão de os professores de Atividades⁸ assumirem a responsabilidade pelo desenvolvimento corporal das crianças, em vez dos professores de Educação Física.

Para compreender a atuação de diferentes profissionais no contexto da Educação Infantil, é necessário adotar uma visão que vá além da simples divisão de funções e especializações. De acordo com Sayão:

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais. Entretanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que, geralmente fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus próprios campos. “[...] Portanto, não se trata de atribuir ‘funções específicas’ para um ou outro profissional e designar ‘hora para a brincadeira’, ‘hora para a interação’ e ‘hora para linguagens’”. O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola. No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças (Sayão, 2002, p. 59).

Ao discutir a atuação de diferentes profissionais na Educação Infantil, é fundamental destacar a importância de uma abordagem colaborativa. Nesse sentido, a autora acrescenta ainda que:

Diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com as crianças pequenas, desde que assumam a ideia de formação solidária. Ou seja, uns e outros compartilham experiências que têm como fim a qualidade do trabalho desenvolvido. A troca constante dos saberes deve prevalecer sobre as atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças (Sayão, 2002, p. 60).

⁸ O termo professor de Atividades refere-se ao professor graduado em pedagogia ou proveniente do antigo curso de Magistério, que atua na Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, ministrando todos os componentes do Currículo em Movimento do DF.

De acordo com Barbosa (2006, p. 84), é necessário que “o trabalho abarque não mais disciplinas ou profissionais “disciplinados”, mas sim as zonas de fronteira entre conhecimentos que possam ser apropriadas e dominadas por diferentes profissionais.” É fundamental reconhecer a importância do trabalho realizado tanto pelos professores de Atividades quanto pelos professores de Educação Física para promover o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar.

Portanto, é essencial que ambos os professores colaborem de forma conjunta em prol do desenvolvimento integral da criança, proporcionando um ambiente seguro e estimulante, além de materiais adequados. O objetivo principal é promover não só a segurança e proteção da criança, mas também incentivá-la a desenvolver sua autonomia e a formar suas próprias opiniões, visando sua formação como cidadão consciente.

A Educação Física na Educação Infantil, como já dito anteriormente, é um componente curricular que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é obrigatório na Educação Básica, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, apesar dessa diretriz nacional, a realidade no Distrito Federal ainda apresenta desafios significativos.

A falta de professores especializados e a resistência em implementar programas efetivos nas escolas revelam que essa obrigatoriedade ainda não se concretizou plenamente. A ausência de uma formação adequada e de um espaço estruturado para a prática da Educação Física compromete não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também limita as oportunidades de socialização e expressão corporal.

É urgente que se promova uma reflexão sobre a importância da Educação Física na formação das crianças, para que essa obrigatoriedade seja efetivamente reconhecida e implementada em todas as instituições do DF.

A atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil depende da implementação de políticas públicas que permitam sua inclusão nessa etapa de ensino. O Distrito Federal possui uma política pública para essa finalidade. Este programa, denominado Educação com Movimento (PECM), visa integrar o professor de Educação Física no contexto escolar.

1.2.1 Programa Educação com Movimento

O Programa Educação com Movimento (PECM) representa uma iniciativa inovadora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) voltada a assegurar a presença do professor de Educação Física como colaborador direto do professor de Atividades na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Propomos situar historicamente, mesmo que de forma breve, essa conquista no campo da Educação Física voltada para as crianças.

Esta proposta retoma uma experiência valiosa da história educacional do DF, vivida no final dos anos 1990, mas que foi interrompida devido a mudanças no cenário político local. Com a implementação, em 2013, de um novo currículo fundamentado em uma abordagem crítica, a Educação Física foi finalmente incorporada ao currículo da Educação Infantil nas escolas públicas, promovendo uma formação mais integrada para as crianças dessa etapa escolar.

Em 1996, em um cenário de apoio institucional propício⁹, foi desenvolvida uma proposta que buscava garantir aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental o acesso à Educação Física ministrada por professores especialistas (Lemos; Costa, 2021).

Esse projeto, conhecido como Núcleos de Educação com Movimento, visava integrar a Educação Física ao currículo escolar, alinhando-se aos princípios da Escola Candanga e às diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) daquele ano. A sua elaboração contou com a colaboração de diversos atores da área educacional, como professores, gestores escolares e representantes sindicais, promovendo uma abordagem integrada ao projeto político-pedagógico das escolas (Sampaio; Liao Junior, 1999).

O projeto chegou a ser implementado em aproximadamente 50 escolas, o que representava cerca de 13% das escolas públicas que atendiam aos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal naquela época.

Em 1999, com a mudança de gestão, o projeto foi progressivamente enfraquecido, restando apenas duas escolas que conseguiram mantê-lo ativo, mesmo

⁹ Sob a gestão de Cristovam Buarque, que governou o Distrito Federal de 1995 a 1998, como membro do Partido dos Trabalhadores, foram implementadas políticas educacionais robustas. Destacou-se a Proposta Político-Pedagógica para a rede pública, fundamentada em dimensões sociológicas (cidadania e democracia), filosóficas (ética e ecologia), pedagógicas (fases de formação curricular), epistemológicas (aprendizagem contínua e construção coletiva) e políticas (crítica social e transformação).

enfrentando adversidades: a Escola Classe 15 e a Escola Classe 18, ambas em Taguatinga, tornando-se referências dessa iniciativa (Distrito Federal, 2012).

A proposta, fundamentada em Paulo Freire, se apoiava em três pressupostos principais: oferecer aos estudantes, de maneira crítica e contextualizada, o conhecimento acumulado sobre movimentos corporais; integrar essa vivência corporal à construção de conceitos, valores e identidades presentes nas diversas disciplinas, criando um espaço interdisciplinar entre os educadores; e ajustar os métodos e conteúdos às necessidades e ao desenvolvimento dos estudantes (Sampaio; Liao Junior, 1999).

O Projeto Educação com Movimento representou um marco significativo na formalização das discussões sobre a inclusão da Educação Física nas escolas públicas do DF. O intervalo entre a extinção do Projeto Núcleo em 1999 e sua retomada em 2011 evidencia a falta de uma abordagem sistemática ou de um debate sobre o tema pela gestão da SEEDF durante esse período.

Em 2011, com uma nova reestruturação do currículo da SEEDF, as plenárias regionais destacaram a importância da parceria entre professores de Educação Física e de atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental, retomando a experiência anterior de integração até 1998. Durante essas discussões, também foi defendida a inclusão da educação infantil no projeto, que então se limitou a uma fase piloto em cinco escolas, visando futura expansão.

Em 2012, o projeto-piloto foi reformulado para focar apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando de fora a Educação Infantil. Inicialmente, ele foi implementado em escolas-polo de cada regional, priorizando turmas com distorção idade/série, com o objetivo de ampliar a formação integral dos estudantes por meio da atuação de professores de Educação Física. Para a expansão prevista em 2013, seriam selecionados 26 professores especializados, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino (Distrito Federal, 2012).

Em 2013, o PECM foi consolidado, inicialmente vinculado ao Projeto Político-Pedagógico do Professor Carlos Mota e à concepção de Educação Integral, alinhando-se às diretrizes do Currículo em Movimento do Distrito Federal, com base nas propostas educacionais de 2012 (Lemos; Costa, 2021).

Em 2014, com a expansão gradual do PECM, passou a ser incluída também a Educação Infantil. Essa inclusão foi incorporada ao planejamento das políticas públicas educacionais, sendo contemplada no Plano Distrital de Educação (PDE, no

Plano Plurianual do Governo do Distrito Federal 2016-2019 (PPA) e no planejamento estratégico da SEEDF 2015-2018 (Lemos; Costa, 2021).

O documento orientador aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, conforme a Portaria nº 270, de 13 de setembro de 2018, “reúne concepções, princípios, procedimentos e instrumentos avaliativos que norteiam a organização do trabalho pedagógico e administrativo desse profissional” (Distrito Federal, 2019, p. 09).

Dessa forma, o PECM pode ser compreendido como uma política pública voltada para a valorização da Educação Física no contexto escolar e pode ser definido como:

uma política pública da SEEDF, que visa a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A finalidade precípua é a ampliação das experiências corporais dos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor Pedagogo e o professor de Educação Física, na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado no Currículo da Educação Básica do Distrito Federal (Subeb, 2019, p. 40).

Abaixo a Imagem 4 que representa o documento norteador do PECM:

Imagem 4 - Educação com Movimento do DF



Fonte: Distrito Federal, 2019.

A abordagem do PECM reforça a importância de uma estrutura educacional que integra cuidado, educação, brincadeira e interação, proporcionando à criança

oportunidades de desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social por meio do "faz de conta", jogos e brincadeiras (Distrito Federal, 2019).

O PECM destaca a cultura corporal como o conteúdo central das aulas de Educação Física na Educação Infantil. Sua principal finalidade é promover o desenvolvimento integral das crianças. Entende-se por cultura corporal as práticas que envolvem jogos, brincadeiras, ginástica, esportes, lutas, danças e o conhecimento sobre o corpo (Distrito Federal, 2019).

O objetivo geral do programa consiste em:

Implantar e implementar Programa de Educação denominado Educação com Movimento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, ampliando as experiências corporais dos estudantes, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o Professor de Atividades e o Professor de Educação Física na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019, p. 10).

Na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, é fundamental que o professor observe os elementos da rotina, ambiente escolar, materiais, espaços e tempos dedicados às crianças, considerando suas necessidades. Nesse nível de ensino, a organização curricular está centrada em linguagens e práticas sociais, permitindo às crianças uma abordagem multidimensional que favorece a compreensão do mundo e a criação de novos significados com base em suas vivências pessoais.

Desse modo, o PECM deve contribuir para a construção da identidade da criança, proporcionando experiências corporais que valorizem a diversidade e a convivência saudável (Distrito Federal, 2019).

O PECM possui sete princípios de funcionamento:

- 1º O atendimento do professor de Educação Física na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá primar, em todos os casos, pelo planejamento conjunto com o professor de Atividades e participação efetiva nos espaços de coordenação pedagógica. A intervenção pedagógica do professor de Educação Física deverá ser conjunta com o professor de Atividades, firmando uma atuação interdisciplinar;
- 2º O desenvolvimento do Projeto, quanto ao quantitativo e duração das aulas, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental será organizado assim: duas intervenções semanais de 50 minutos cada, evitando-se aulas duplas ou em dias consecutivos;
- 3º Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental será priorizado o atendimento das turmas de 5º ano, expandindo para as turmas de 4º, 3º, 2º, 1º anos;
- 4º Na Educação Infantil, deverão ser atendidos, prioritariamente, os estudantes do 2º período (5 anos), expandindo, gradativamente, para o 1º período (4 anos) e demais turmas da escola;

5° O professor de Educação Física atuará de acordo com as seguintes cargas horárias: • Carga horária de 40 horas, em regime de jornada ampliada atendendo, no mínimo, dez (10) e, no máximo, quinze (15) turmas no turno de regência; • Carga horária de 40 horas, em regime de 20h mais 20h para as unidades escolares com até sete (7) turmas, por turno, garantida a coordenação pedagógica conjunta com os professores pedagogos; • Carga horária de 20 horas para as unidades escolares com até sete (7) turmas, por turno.

6° Caso perca carga residual para o professor de Educação Física, caberá o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, consoantes e constantes no PPP da unidade escolar.

7° Caso a escola possua turmas de classe especial, o professor de Educação Física poderá atendê-las, desde que não ultrapasse o máximo de 15 turmas, observando-se sempre a possibilidade de inclusão nas turmas regulares de Educação Física (Distrito Federal, 2019, p. 23-24).

O documento do PECM é composto por seis capítulos, abordando: 1) Objetivos; 2) A inserção da Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) O currículo e os fundamentos norteadores do trabalho pedagógico do professor de Educação Física; 4) Princípios de funcionamento; 5) Metodologia; e 6) Avaliação (Distrito Federal, 2019).

Uma das principais diretrizes do PECM é a colaboração entre o professor de Atividades e o professor de Educação Física, o que se torna essencial para o cumprimento de seus objetivos.

Nesse sentido, espera-se que eles compartilhem seus conhecimentos, registrem desafios, e observem as diversas diferenças e particularidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Essa colaboração mútua entre os professores facilita a integração de diferentes disciplinas e torna o trabalho pedagógico na escola mais eficaz, beneficiando tanto os estudantes quanto os próprios educadores (Distrito Federal, 2019).

É recomendado que o professor de Atividades esteja ativamente envolvido nas aulas, não apenas observando, mas também participando das intervenções pedagógicas. Isso visa fortalecer a parceria entre os professores e ampliar a compreensão das aprendizagens dos estudantes durante o processo de avaliação (Distrito Federal, 2019).

O PECM estipula que, ao término de cada ano letivo, o professor de Educação Física deve compilar um portfólio contendo suas experiências na escola, constituindo uma avaliação reflexiva de seu próprio trabalho educativo. Este processo inclui avaliações do trabalho do professor ao longo do ano, bem como avaliações do PECM realizadas pelas crianças, professores de Atividades e gestores. A finalidade é que a

sistematização desses documentos possa subsidiar iniciativas para aprimorar o trabalho da Educação Física nas escolas da SEEDF (Distrito Federal, 2019).

No contexto da Educação Infantil, as diretrizes do PECM reiteram a organização escolar em torno de um eixo integrador, que engloba aspectos como educar, cuidar, brincar e interagir. Isso implica em um método que abarca atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, os quais possibilitam à criança desenvolver suas habilidades, recriar suas experiências, percepções, sentimentos e pensamentos, promovendo assim um enfoque abrangente que atende às dimensões cognitivas, emocionais, motoras e sociais (Distrito Federal, 2019).

O PECM tem promovido mudanças significativas no cotidiano escolar ao articular a Educação Física com a Pedagogia, possibilitando a troca de saberes, o enfrentamento de desafios comuns e a valorização da diversidade no processo de ensino-aprendizagem. Essa construção colaborativa tem favorecido a inserção do professor de Educação Física em um contexto mais inclusivo e integrado.

Apesar de seu potencial transformador, a implementação do PECM enfrenta desafios estruturais que comprometem sua efetividade. O Art. 6º da Portaria nº 94, de 03 de março de 2021, estabelece metas progressivas para a ampliação e universalização do programa, prevendo o atendimento de 100% das Unidades Escolares até o ano de 2025, com marcos intermediários de 40% em 2021, 55% em 2022, 70% em 2023 e 85% em 2024.

Contudo, na prática, essas metas não vêm sendo cumpridas, o que evidencia fragilidades na execução da política pública. Tal descompasso compromete a expansão planejada do programa e impede que todas as crianças e professores tenham acesso às ações e benefícios propostos pelo PECM. Essa situação exige uma revisão urgente das estratégias de implementação e investimento, com vistas a assegurar o direito à Educação Física desde a Educação Infantil.

O debate sobre os avanços, conquistas e desafios do PECM tem sido fortalecido por pesquisas e eventos acadêmicos realizados no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade de Brasília. Esses estudos contribuem para resgatar a memória histórica do programa, evidenciando como ele vem se desenvolvendo e quais tensões ainda persistem em sua consolidação nas escolas públicas do Distrito Federal.

Destaca-se, nesse sentido, o IV Seminário de Educação Física Escolar do Distrito Federal, realizado em 2023, que teve como tema central "O Programa Educação com Movimento e a Educação Física Escolar no DF – História e Resistência". O evento, promovido pelo Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação Física Escolar – Sínteses, constituiu um espaço de reflexão crítica e socialização de experiências e pesquisas de professores da rede pública e da universidade, fortalecendo o compromisso com a educação pública de qualidade. Durante o seminário, foi elaborada uma carta-manifesto direcionada à comunidade escolar e ao Governo do Distrito Federal, defendendo a universalização da Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme previsto na Meta 2 do Plano Distrital de Educação (PDE).

A presença do PECM nos documentos normativos e nas práticas escolares demonstra que o programa superou uma perspectiva pontual e passou a compor a política educacional de forma mais ampla e estruturante (Lemos; Costa, 2021).

A inclusão da Educação Infantil no escopo do PECM representa, portanto, um avanço significativo, impulsionado também pelo protagonismo de professores que historicamente reivindicam seu reconhecimento e efetiva participação nas práticas corporais das crianças pequenas. Ainda assim, é preciso estar atento aos riscos de descontinuidade e subfinanciamento, que ameaçam não apenas o PECM, mas os profissionais que nele atuam com dedicação e compromisso social.

1.3 O Jogo e a Brincadeira na Educação Infantil

Os documentos curriculares para a Educação Infantil destacam o jogo e a brincadeira como direito das crianças, reconhecendo sua importância na produção de conhecimento e no desenvolvimento infantil. A centralidade atribuída ao jogo e à brincadeira na prática pedagógica valoriza os processos lúdicos e imaginativos das crianças (Mello *et al.*, 2016).

Ao analisar os documentos norteadores, notamos divergências na percepção da criança e de seus processos de brincar, apesar do reconhecimento geral da importância do brincar e das necessidades infantis, conforme mencionado anteriormente no quadro comparativo entre o RCNEI, as DCNEI, a BNCC e o CMDF.

A abordagem de jogo e brincadeira do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), sugere, em certa medida, uma valorização do aspecto motor, de estratégias e de conteúdos de ensino. Nesse sentido, o jogo é considerado um meio para facilitar a aprendizagem ou para desenvolver habilidades específicas.

A perspectiva de jogo e de brincadeira adotada pelo RCNEI indica, de certa forma, a valorização do aspecto motor, de estratégias e de conteúdos de ensino, isto é, o jogo é percebido como um meio para a aprendizagem ou para desenvolver alguma habilidade, aprendizagem, prazer e que devem também contemplar a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando tanto o desenvolvimento de aspectos físicos da motricidade das crianças, quanto a ampliação da cultura corporal de cada uma delas. Para isso, o RCNEI reconhece que o professor pode recorrer a alguns elementos para promover e enriquecer as condições oferecidas para as crianças brincarem (Mello *et al.*, 2016, p. 141).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o jogo e a brincadeira são vistos como expressões da linguagem corporal, integradas à abordagem de práticas educacionais centradas na criança, reconhecendo-a como sujeito ativo, protagonista e produtora de cultura, com foco principal nas interações e brincadeiras. Assim, Mello *et al.*, complementa que “[...] esse documento valoriza as formas espontâneas e voluntárias de jogo e o que as crianças trazem do seu contexto social para enriquecer a brincadeira” (Mello *et al.*, 2016, p. 142).

Na BNCC, assim como no CMDF para a Educação Infantil, percebe-se que a visão de jogo e brincadeira é estabelecida como um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, garantindo às crianças oportunidades para desenvolver autonomia em ambientes desafiadores que promovam a construção de significados sobre si mesmas, os outros e o mundo ao seu redor. Além disso, a BNCC considera as diversas formas como as crianças convivem, exploram, participam, se conhecem e se comunicam durante suas interações lúdicas (Mello *et al.*, 2016).

As DCNEI, a BNCC e o CMDF enfatizam o brincar e o interagir como fundamentos centrais das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ressaltando que, por meio de vivências compartilhadas com outras crianças e adultos, as crianças têm a oportunidade de se apropriar de conhecimentos e práticas sociais, promovendo aprendizagens significativas e seu desenvolvimento integral.

Para Freire (1992, p. 116) há considerável confusão na diferenciação dos termos jogos, brinquedos e brincadeiras, levando a considerar que “[...] brincadeira, brinquedo e jogo significam a mesma coisa, exceto que o jogo implica a existência de regras e de perdedores e ganhadores quando de sua prática”.

Para Kishimoto o brinquedo é entendido como “objeto, suporte da brincadeira”, diferentemente da brincadeira, que é a “descrição de uma conduta estruturada, com regras”, sendo, então, o jogo infantil, “o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira)” (Kishimoto, 1998, p. 7). Essa definição associa o jogo à ideia de brincar e de utilizar algo para realizar uma atividade.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 1).

Para Vigotski (1991, p. 64), “o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas”.

O jogo funciona como meio de apropriação da realidade social vivida, sendo uma “reconstituição original da realidade vivida” (Elkonin, 1998, p. 315). Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o jogo é compreendido como uma atividade de representação de papéis, em que a criança desempenha funções sociais com regras implícitas, permitindo-lhe explorar e internalizar comportamentos, relações e atividades do mundo adulto, que ainda não são diretamente acessíveis.

O jogo pode ser definido como “uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (Elkonin, 1998, p. 19). É visto como um espaço essencial para a criança vivenciar e compreender as dinâmicas sociais, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento social e cognitivo.

Elkonin (2009) conduz sua pesquisa a partir da análise da brincadeira de faz de conta, entendendo-o como um elemento fundamental que pode auxiliar nos estudos sobre a origem e o papel da brincadeira entre as crianças na sociedade.

As teorias biológicas da [brincadeira], que partem dos instintos e impulsos primários da criança, não podem explicar de maneira satisfatória seu conteúdo social. Em nossa opinião, o singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem na [brincadeira] evidencia que os temas [das brincadeiras] não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico. A base [da brincadeira] é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que [a brincadeira] nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias [da brincadeira] que a deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do surgimento

[da brincadeira de faz de conta] é justamente aquela que pode revelar-nos a sua natureza (Elkonin, 2009, p. 37).

O CMDF para a Educação Infantil compreende os jogos e as brincadeiras como práticas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. “A brincadeira, como prática educativa, possibilita que as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação, da experimentação e da descoberta” (Distrito Federal, 2018, p. 34).

Essa abordagem está ancorada nos princípios da ludicidade e da aprendizagem ativa, reconhecendo que, por meio do brincar, as crianças constroem conhecimento, desenvolvem diferentes habilidades, além de explorar o ambiente social e cultural no qual estão inseridas.

No âmbito do Programa Educação com Movimento (PECM), a Educação Infantil organiza-se em torno de um eixo integrador que repensa as práticas pedagógicas, promovendo uma educação cuidadosa que integra educar, cuidar, brincar e interagir. A socialização entre as crianças possibilita trocas com o meio, atribuindo novos significados aos brinquedos e materiais.

Para o PECM, “as ações psicomotoras tais como o brincar e o jogar são, portanto, produções culturais indissociáveis nas manifestações corporais da criança” (Distrito Federal, 2019, p. 15). O PECM enfatiza que o desenvolvimento motor não pode ser separado das influências culturais que moldam as atividades infantis. Isso significa que, quando uma criança brinca ou participa de um jogo, ela não apenas desenvolve habilidades físicas, mas também participa de um processo de construção e transmissão de cultura.

Sendo assim, o “faz de conta” e a ficção continuam a ser traços essenciais do brinquedo, do jogo e do esporte que permitem à criança integrar-se e desenvolver-se no mundo natural e social, recriando suas experiências, percepções, sentimentos e pensamentos, convergindo tarefas de ordem cognitiva, emocional, motora e social (Distrito Federal, 2019, p. 17-18).

O aprendizado e o desenvolvimento estão intrinsecamente ligados desde o nascimento, sugerindo que as experiências de aprendizado na escola têm uma base em experiências prévias da criança.

No brincar, a criança assume diversos papéis sociais ao observar o mundo adulto, imergindo em um universo imaginário com regras semelhantes às da realidade

adulta, onde o prazer surge da conformidade com tais regras e normas sociais dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente.

Segundo Marcolino, Barro e Mello (2014, p. 99),

As ações aprendidas na atividade com os adultos tornam-se lúdicas quando a criança transfere o uso de um objeto aprendido em uma ação para outras ações. Por exemplo: a criança aprende a pentear o cabelo com pente e passa a pentear as bonecas, e em outros casos pode usar uma régua para pentear a boneca.

Elkonin (2012) argumenta que brincar é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois facilita a internalização das práticas sociais e culturais. Embora não seja a atividade que ocupa mais tempo das crianças, é a que mais contribui para seu desenvolvimento.

A brincadeira promove o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, sociais, motores e psicológicos, além de facilitar a construção do conhecimento. Kishimoto (1998) destaca a imprecisão na definição dos termos jogo, brinquedo e brincadeira, ressaltando a importância da distinção entre eles. Enquanto o brinquedo é considerado o objeto que suporta a brincadeira, esta última é descrita como uma conduta estruturada, com regras definidas.

Conforme o RCNEI para a Educação Infantil:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (Brasil, 1998, p. 27).

Considera-se que a formação da visão de mundo do ser humano está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da linguagem, enquanto o ato de brincar, interagir, aprender e todas as formas de expressão da cultura corporal infantil estão intimamente entrelaçados.

Ao abordar as experiências corporais das crianças e os desafios e estímulos que a escola pode oferecer, compreende-se que o brincar, quando mediado pela intervenção pedagógica do professor, possibilita a exploração de conceitos e suas relações lógicas, promovendo o desenvolvimento da criança para além do estágio que ela alcançaria apenas com seu comportamento habitual (Vigotski, 1991).

A partir dessa perspectiva de Vigotski, o ato de brincar pode ser percebido como um catalisador de aprendizagem, permitindo que as crianças mergulhem na

cultura e desempenhem um papel ativo em seu próprio desenvolvimento, especialmente em suas interações com os outros. Assim para Sampaio,

A partir da brincadeira, o jogo de fantasia, uma atividade fundamental que é parte integrante da vida dos pequenos na idade pré-escolar, pode-se demonstrar o processo pelo qual inter-relacionam-se aprendizagem e desenvolvimento, contexto sociocultural e criança, bem como o conjunto das categorias que explicam o processo de apropriação de conceitos envolvendo a internalização, a mediação dentro dos limites da zona de desenvolvimento imediato (Sampaio, 2013, p. 67-68).

Ao brincar, a criança utiliza uma variedade de formas de expressão, como gestos, palavras, desenhos, imitações, explora sons, canta e explora outras possibilidades.

Kishimoto (2010, p. 1) enfatiza que "a opção pelo brincar desde o início da Educação Infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade", ressaltando que, por meio da brincadeira, a criança utiliza diversas formas de expressão, como gestos, fala, desenho, imitação, sons e canto.

Na brincadeira de imaginação, a criança opera com conceitos e generalizações que transcendem a realidade, mas que se manifestam em suas ações fantasiosas. Por exemplo, ao brincar de ser professor (a), elas reproduzem relações sociais hierárquicas, refletindo atitudes e valores consolidados na sociedade adulta (Vigotski, 2008).

Conforme explicado por Marcolino, Barro e Mello (2014, p. 99), "um acontecimento que prepara o surgimento do papel no jogo é assumir o nome de um adulto. Quando a criança afirma, por exemplo, "Eu sou a professora Rosa", ela inicia um processo de comparação de suas ações com as da professora, começando a se apropriar do papel social por meio da brincadeira".

Ao brincar de faz de conta, a criança demonstra habilidades que excedem as expectativas para sua idade, promovendo avanços significativos em seu desenvolvimento interno. Por meio dessa atividade, ela pode representar papéis adultos, imitando atividades do cotidiano e interagindo de maneira significativa para assimilar e transformar suas concepções diárias.

Para Elkonin (2009), a brincadeira de papéis sociais não é uma prática que existiu desde tempos remotos, mas surgiu como resultado do desenvolvimento histórico e cultural, refletindo as transformações nas condições de vida das crianças nas diferentes sociedades. Em contextos em que as crianças participavam ativamente

das tarefas laborais junto aos adultos, a brincadeira não fazia parte de suas atividades cotidianas. A brincadeira surge, então, a partir do desejo de imitar o adulto ideal, estando intimamente relacionada ao âmbito emocional.

Segundo Vigotski, no desenvolvimento das crianças,

A imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põe em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A imitação é indispensável para se aprender a falar, assim como para se aprender as matérias escolares. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação (Vigotski, 2001, p. 103-104).

Conforme afirmado por Vigotski (2008), a brincadeira estabelece o que ele denomina de "zona de desenvolvimento proximal¹⁰", levando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já alcançou. O ato de brincar liberta a criança das restrições do mundo real, possibilitando que ela crie situações imaginárias.

Ainda segundo Vigotski (2008), o jogo simbólico, característico da infância, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, surgindo com a aquisição da representação simbólica e impulsionado pela imitação. Essa prática permite o amadurecimento de funções em processo, antecipando o que a criança alcançará em breve.

Considera-se que a formação da visão de mundo do ser humano está estreitamente ligada ao desenvolvimento da linguagem, onde o brincar, interagir, aprender e todas as formas de expressão da cultura corporal infantil estão profundamente interconectados.

Ao abordar as experiências corporais das crianças por meio dos desafios e estímulos proporcionados pela escola, compreende-se que o brincar, orientado pela intervenção pedagógica do professor, permite o contato com conceitos e suas relações lógicas, impulsionando o desenvolvimento da criança para além do estágio que alcançaria com seu comportamento habitual (Vigotski, 1991).

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, a habilidade de brincar não é inata, ela surge da interação social entre os indivíduos. A criança aprende a brincar através da interação com outras crianças e adultos, da manipulação de objetos e materiais, da

¹⁰ A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito formulado por Vigotski, que define a distância entre o nível de desenvolvimento atual, caracterizado pela capacidade de resolver um problema de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, identificado através da resolução de um problema com a orientação de um adulto ou em colaboração com outro colega mais velho.

observação de outros, da reprodução e reinvenção de brincadeiras, e das oportunidades oferecidas para isso.

Ao abordar o papel das brincadeiras no desenvolvimento infantil, é importante destacar que, de acordo com Vigotski, Luria e Leontiev (2010):

No período pré-escolar da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, redundante e dependente, enquanto a moldagem da atividade-fim que não é uma brincadeira constitui a linha principal do desenvolvimento. Durante o desenvolvimento ulterior, todavia, e precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos torna-se diferente — eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora o tipo principal de atividade (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010, p. 120).

Essa aprendizagem ocorre tanto nas instituições de Educação Infantil quanto em casa e na sociedade, por meio das interações estabelecidas com familiares e amigos. As oportunidades de exploração do brinquedo, por exemplo, são influenciadas pela ação dos adultos e pelo que a criança assimila dessa interação.

De acordo com as reflexões de Marsiglia (2011), ao assumir diferentes papéis durante o jogo, a criança desenvolve a sensação de ser capaz de desempenhar qualquer função na vida real. Isso não apenas influencia sua orientação profissional futura, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades.

O jogo requer comportamentos específicos que muitas vezes são diferentes das ações habituais da criança, como permanecer quieta e imóvel ao representar determinados papéis.

De acordo com Marcolino, Barro e Mello (2014), o jogo, desde sua origem, está intimamente relacionado à atenção educativa que os adultos dedicam às crianças, especialmente quando ensinam o uso adequado dos objetos e, de maneira intencional ou não, orientam as formas de interação social.

Permitir que as crianças sejam protagonistas nas atividades de brincar não implica em deixá-las sem a supervisão e orientação dos adultos. Na Educação Infantil, a criança é o foco do planejamento curricular em todos os espaços e momentos: mesmo quando brinca sozinha, o professor deve estar atento ao que está ocorrendo, observando as ações que as crianças desenvolvem durante as brincadeiras. Como destacado por Kishimoto (2010),

São inúmeras as experiências expressivas, corporais e sensoriais das crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente de outra e tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, há crianças que estão mais avançadas, outras, em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende os diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses (Kishimoto, 2010, p. 4).

A brincadeira, como uma prática educativa, permite que as interações entre as crianças e seus colegas, assim como entre elas e os adultos, se tornem um meio para estimular a imaginação, a experimentação e a descoberta.

Com base nessa compreensão, o ato de brincar pode ser visto como um facilitador de aprendizagem, já que oferece às crianças a oportunidade de se envolverem na cultura e desempenharem um papel ativo em seu próprio desenvolvimento e nas interações com os outros.

Além de ser um aspecto fundamental e intrínseco à infância, o brincar também pode ser reconhecido como um conteúdo educacional estruturado dentro do domínio dos jogos e brincadeiras, sendo assim considerado como parte integrante da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992). Assim,

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência (Coletivo de Autores, 1992, p. 45).

O Coletivo de Autores promove a adoção dos princípios de Vigotski sobre a brincadeira ao destacarem a inserção dos jogos como parte integrante da cultura corporal a ser ensinada de maneira sistemática nos ciclos educacionais. Os autores apresentam uma variedade de temas para os jogos na Educação Infantil, selecionados com base em sua capacidade de refletir a realidade que permeia o universo da criança.

- a) Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação.
- b) Jogos cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem.
- c) Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza.
- d) Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação.
- e) Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com as outras matérias de ensino.

- f) Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família, criança-crianças, criança-professor, criança-adultos.
- g) Jogos cujo conteúdo implique a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países.
- h) Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem.
- i) Jogos cujo conteúdo implique auto-organização.
- j) Jogos cujo conteúdo implique a auto-avaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades.
- k) Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho (Coletivo de Autores, 1992, p. 46).

O brincar, ao oferecer às crianças imersão na cultura e promover seu papel ativo no desenvolvimento, emerge como uma ferramenta enriquecedora de aprendizagem.

Além de ser uma parte essencial e intrínseca da infância, o ato de brincar pode ser formalizado como parte do currículo escolar, reconhecido como um componente da cultura corporal e empregado como uma estratégia metodológica eficaz no contexto educacional infantil (Coletivo de Autores, 1992).

A brincadeira, o brinquedo e o jogo estão intrinsecamente ligados à infância, um período marcado pela fantasia, pelos sonhos e pelo faz de conta. Essas atividades devem ser integradas ao ambiente escolar das crianças, sendo apresentadas de maneira agradável para promover aprendizado por meio da brincadeira. Durante esse processo, as crianças interagem entre si, aprendem a esperar sua vez de participar, respeitam regras e limites, preparando-se assim para a integração em diversos grupos sociais (Kishimoto, 2010).

Sendo assim, o educador pode utilizar jogos, brincadeiras, histórias e outras atividades lúdicas para desafiar a criança a pensar e resolver problemas, encorajando-a a imitar e recriar as regras do mundo adulto.

De acordo com o RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23).

É por meio do brincar que a criança constrói sua autonomia e compreende a si mesma através do movimento. Por isso, é fundamental que o professor, ao desenvolver sua prática pedagógica na Educação Infantil, ofereça uma variedade de

vivências e experiências às crianças, criando diferentes situações lúdicas e aproveitando os diversos espaços disponíveis.

Para Mello *et al.* (2016, p. 144):

[...] tornar o jogo/brincadeira como elementos centrais na Educação Infantil é uma forma de assumir outra racionalização para esse espaço educativo, que associa interesse e necessidades, representando as características próprias do ser criança e favorecendo o desenvolvimento de diversas linguagens.

Dessa forma, fica evidente que, ao colocar o jogo e a brincadeira no centro das práticas pedagógicas, cria-se um ambiente mais significativo e adequado às necessidades das crianças, promovendo seu desenvolvimento e valorizando suas múltiplas formas de expressão.

1.3.1 Jogos e Brincadeiras Tradicionais

A cultura popular é o alicerce de uma nação, formada pela interação constante entre as pessoas de diferentes regiões, que envolve a tradição oral e a transmissão ativa entre as gerações. Essa cultura está em constante evolução, absorvendo diversas mudanças ao longo do tempo, o que a torna dinâmica e em constante transformação.

Os jogos e brincadeiras tradicionais estão enraizados na cultura infantil, mantendo o espírito de uma comunidade ao longo do tempo, revelando-se através do anonimato, da tradição oral, da adaptabilidade, da diversidade e da universalidade.

As brincadeiras e os jogos tradicionais fazem parte do folclore e da cultura popular, transmitidos oralmente de geração em geração, como destaca Friedmann (1996). Assim “o folclore caracteriza-se também por ser transmitido oralmente de uma pessoa a outro, de um grupo a outro, e de uma geração a outra por imitação e sem organização de situações formais de ensino-aprendizagem” (Friedmann, 1996, p. 41).

Para Faria Junior (1996), citando Palos (1987), os jogos tradicionais, também conhecidos como populares:

podem ser entendidos como aqueles de caráter tradicional, usualmente oriundos de atividades laborais ou de procedência mágico-religiosa, que não se encontram regulamentados (onde as regras são momentaneamente contratadas entre os participantes, sendo, portanto, variáveis e flexíveis) e cujos terrenos de jogo dependem das disponibilidades da ocasião (Palos, 1987 *apud* Faria Júnior, 1996, p. 52).

Em relação à historicidade dos jogos e brincadeiras tradicionais, sua origem não pode ser precisamente identificada e datada, pois estiveram presentes em várias sociedades ao longo de diferentes épocas. Por meio de suas dinâmicas sociais e históricas, deixaram marcas significativas em seus praticantes (Kishimoto, 2005).

A diversidade de razões por trás da prática desses jogos é notável. Alguns podem ter surgido como formas de entretenimento ou lazer, enquanto outros podem ter tido propósitos educativos, rituais ou de desenvolvimento de habilidades.

A natureza difusa desses jogos torna difícil identificar uma origem precisa, pois eles se desenvolveram organicamente ao longo do tempo e foram transmitidos de geração em geração (Kishimoto, 2005).

A origem dos jogos tradicionais remonta a um tempo anterior à tecnologia, caracterizado pela interação social. Com o avanço tecnológico, a tradição de brincar nas ruas e reunir-se nas praças foi perdendo espaço, embora algumas dessas atividades persistam nas memórias das pessoas. Assim, para Santos:

Apesar de a tradição ser “passada” de geração a geração, está sujeita a alteração quanto a forma e ao conteúdo devido ao processo de difusão determinado conhecimento e da própria apropriação cultural. Ou seja, uma tradição pode apresentar uma função e um significado em dado momento histórico e em determinada realidade social e, em outro lugar e contexto, constitui outro sentido e significado. Esse processo diz respeito inclusive aos jogos, pois muitos deles fizeram “e ainda fazem” parte do cotidiano infantil até os dias de hoje. Contudo, sofreram alterações no decorrer da história, a partir da função cultural que o jogo apresenta em um contexto social específico. Como tempo, os jogos foram sendo ensinados e incorporados até que se tornaram tradição. A estes jogos denominamos de jogos tradicionais (Santos, 2012, p. 70).

Os jogos tradicionais têm sido uma parte significativa da cultura em várias sociedades ao redor do mundo, evoluindo ao longo do tempo e refletindo as dinâmicas sociais e históricas de seus contextos. Eles são transmitidos de geração em geração e muitas vezes adaptados para se adequarem às necessidades e valores específicos de cada comunidade.

Nos documentos norteadores para a Educação Infantil, os jogos e brincadeiras tradicionais são destacados como importantes estratégias pedagógicas para promover o desenvolvimento das crianças.

No RCNEI, os jogos e brincadeiras tradicionais são mencionados como parte das práticas culturais que devem ser valorizadas na Educação Infantil. O documento reconhece que essas e outras brincadeiras “propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica” (Brasil, 1998, p. 28). Elas são

vistas como expressões da cultura popular que promovem a interação social, a construção de regras e o respeito ao outro, além de estimular a criatividade e o imaginário infantil.

As DCNEI reforçam essa perspectiva, embora não utilizem diretamente a expressão "jogos e brincadeiras tradicionais", o documento valoriza as práticas culturais que promovem a socialização e a aprendizagem por meio da ludicidade. Reconhece a importância de atividades que respeitem a diversidade cultural e que contribuam para a construção de identidades.

Na BNCC, os jogos e brincadeiras, aparecem como objeto de conhecimento para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, e também são valorizados como componentes essenciais da infância e do desenvolvimento humano. Reconhece a importância de incluir práticas lúdicas que estejam conectadas às vivências culturais das crianças, o que abrange as brincadeiras tradicionais.

Na Educação Infantil, a BNCC sugere que essas atividades promovem o desenvolvimento das funções cognitivas, emocionais, motoras e sociais, especialmente ao respeitar a diversidade e as tradições locais.

Já o CMDF propõe que as brincadeiras tradicionais sejam incorporadas ao cotidiano escolar como uma forma de garantir que as crianças tenham contato com suas raízes culturais. Essas atividades são descritas dentro dos Campos de Experiência, sendo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Distrito Federal, 2018).

O currículo enfatiza que as brincadeiras tradicionais promovem não apenas o desenvolvimento motor, mas também a construção de valores e significados culturais, sendo uma prática pedagógica que articula corpo, mente e cultura.

Portanto, os documentos norteadores convergem no reconhecimento de que essas práticas lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e devem ser incorporadas ao planejamento pedagógico como uma forma de promover o aprendizado e a socialização, ao mesmo tempo em que preservam e valorizam a cultura popular.

Friedmann destaca que “o jogo tradicional é memória, mas é também presente”. E que “[...] amarelinha, pião, papagaio, barra-manteiga, esconde-esconde e inúmeras outras brincadeiras estão hoje presentes na [atividade] lúdica, muitas vezes sob uma outra forma ou com outra denominação” (Friedmann, 2015, p. 55).

Os jogos e brincadeiras populares são componentes essenciais da cultura, surgindo organicamente ao longo do tempo. Nestas atividades, as regras não são fixas, podendo ser estabelecidas pelo próprio grupo que está participando e adaptadas conforme necessário. Não requerem materiais ou locais específicos, podendo ser praticados em qualquer ambiente.

As brincadeiras tradicionais são uma parte integrante da cultura infantil, facilitando interações sociais e proporcionando prazer durante o jogo. Através delas, as crianças compartilham experiências de maneira espontânea, mantendo o aspecto lúdico em várias situações, incluindo as imaginárias (Santos, 2012).

Nesse ponto de vista, o jogo tradicional se torna um dos componentes do patrimônio lúdico da sociedade, constituindo-se como uma expressão cultural, já que é “através do jogo, a criança fornece informações e o jogo pode ser útil para estimular o desenvolvimento integral da criança e trabalhar conteúdos curriculares” (Friedmann, 1996, p. 17).

Através desses jogos, as pessoas podem expressar aspectos importantes de suas identidades culturais e transmitir conhecimentos e tradições de uma forma lúdica. Friedmann ressalta que:

Existem inúmeras relações de jogos, em que estes são classificados por faixa etária, por área de desenvolvimento, por tipo de estímulo, pela origem, pela utilização ou não de objetos etc. Existe também um tipo de classificação que se encontra na memória de cada um de nós: são aqueles jogos que nossos pais e avós brincaram na infância, e que nos transmitiram. Jogos que não foram tirados de livros nem ensinados por um professor, mas sim transmitidos pelas gerações anteriores à nossa ou aprendidos com nossos colegas. Os jogos que aconteciam na rua, no parque, na praça, dentro de casa ou no recreio da escola. Estes são os Jogos Tradicionais (Friedmann, 2015, p. 54).

Dessa forma, os jogos tradicionais representam um importante elo entre gerações, preservando a memória cultural e promovendo a socialização entre as crianças. Ao serem transmitidos oralmente e pela prática, esses jogos carregam em si valores, histórias e costumes que refletem a identidade de um povo. Além de possibilitar o desenvolvimento motor, cognitivo e social, proporcionam experiências lúdicas significativas no contexto escolar e comunitário.

Para Friedmann (2015), os jogos tradicionais devem ser resgatados e preservados não apenas como um patrimônio lúdico nacional, mas também como uma forma de valorizá-los sob uma perspectiva educacional, buscando promover o desenvolvimento integral do educando.

Estudar a história e a importância dos jogos tradicionais permite compreender melhor as sociedades passadas e revela aspectos fundamentais da natureza humana.

Quando consideramos o jogo tradicional, não é preciso inicialmente recorrer a manuais ou livros. Cada um de nós guarda em sua memória uma coleção rica de jogos da infância. Reintroduzi-los e compartilhá-los com as gerações atuais representa não apenas o resgate cultural de um patrimônio lúdico nacional, garantindo sua preservação e continuidade, mas também a valorização do jogo em seu aspecto educacional. Além disso,

transmitir brincadeiras as nossas crianças é uma forma de descobrir o novo no antigo. Resgatando brincadeiras do “tempo do vovô e da vovó” e um patrimônio lúdico-cultural, que pertence ao nosso folclore, podemos junto com as crianças criar e recriar novos espaços de expressão e comunicação, estimulando as interações sociais e o desenvolvimento integral das crianças (Friedmann, 1996, p.13).

Friedmann (2015) em seu trabalho traz uma lista de algumas brincadeiras tradicionais e ele ressalta ainda que não há nenhum tipo de ordem de organização, ficando a critério de cada professor utilizá-los segundo suas necessidades.

Quadro 2 - Lista de Brincadeiras Tradicionais

Jogo de bolinhas	Jogo das pedrinhas
Pular corda	Amarelinha
Elástico	Lenço-atrás
Passa-anel	Perna-de-pau
Catavento	Pião
Patinete	Estilingue
Bilboquê	Espingarda
Peteca	Papagaio
Corrida de saco	Corrida de pneu
Gato e rato	Berlinda
Pega-pega	Esconde-esconde
Cabra-cega	Policiais e ladrões
Queimada	Barra-manteiga
Acusado	Elefante colorido
Estátua	Ludo
Dama	Dominó
Xadrez	Víspera
Plantar bananeira	Jogo do barbante
Ovo na colher	Futebol de meia linha

Duro ou mole	Mão na mula
loiô	Taco
Futebol de botão	Bola ao cesto
Loto	Brincadeira de roda
Coelhinho sai da toca	Escravos de Jó
Brincar de: casinha, mamãe, comadre, escolinha, médico, polícia, vendeiro, banqueiro etc	Costurar, brincar com soldadinhos de chumbo, usar ferramentas, montar cavalo de pau

Fonte: elaborado pela autora (Friedmann, 2015, p. 59-60).

Através de brincadeiras e jogos infantis tradicionais, as crianças absorvem conhecimento cultural popular, aprendendo normas sociais e desenvolvendo diferentes habilidades.

Destaca-se o papel das brincadeiras tradicionais no processo educativo, que, apesar de estarem sendo esquecidas com o tempo, são atividades relevantes na formação de valores, sentimentos e habilidades motoras para as crianças, contrastando com o atual cenário de uso excessivo de tecnologia dentro de casa.

A prática de brincadeiras e jogos começa na família, mas nas instituições de ensino as crianças têm oportunidades de interagir com outras, facilitando a socialização e o desenvolvimento infantil.

“Através dos jogos populares as crianças captam um saber popular, transmissor de cultura, que lhes possibilita descobrir os códigos básicos da sociedade em que vivem” (Faria Júnior, 1996, p. 55). Portanto, a utilização dos jogos populares no processo de socialização infantil permite que as crianças compreendam e reproduzam valores, normas e tradições da cultura em que estão inseridas.

A reinserção dos jogos populares no ambiente escolar envolve desafios significativos, exigindo uma mudança de perspectiva por parte dos educadores e a valorização dessa prática como elemento inovador e relevante no processo educativo.

A devolução dos jogos populares a nossa realidade escolar não se fará sem oposição. Primeiro será necessário convencer os educadores da seriedade do jogo como atividade na escola. Depois, convencer do caráter inovador da reinserção de um elemento educacional que muitos consideram ligados ao passado e de certa forma ultrapassados pela história. Finalmente caberá equacionar a distribuição do tempo do jogo pelo tempo de permanência do aluno na escola (Faria Junior, 1996, p. 61).

O professor desempenha um papel essencial ao criar oportunidades e estratégias que despertem o interesse pelas brincadeiras e jogos tradicionais, valorizando a cultura lúdica na vida das crianças. A incorporação dessas atividades

na escola promove o desenvolvimento corporal, a socialização, a criatividade e a valorização da cultura popular, enriquecendo sua formação integral.

1.4 Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural, cujas bases foram estabelecidas na União Soviética após a Revolução Russa de 1917, tem Lev Semionovitch Vigotski como seu principal expoente.

Vigotski, dedicou-se a investigar como os indivíduos, ao longo de suas vidas, adquirem aspectos do comportamento humano por meio de interações mediadas com o ambiente. Especificamente, seu trabalho visava compreender a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção e memória voluntárias, percepção, capacidade de análise, síntese e crítica, e como essas funções se formam em meio às contradições enfrentadas pelos seres humanos em seus contextos histórico-sociais (Sampaio, 2013).

Para Vigotski, o desenvolvimento dessas funções nas crianças está diretamente ligado ao seu acesso ao conhecimento, isto é, à aquisição e assimilação do patrimônio cultural humano, que inclui linguagem, escrita, desenho, cálculo, práticas corporais, e outros elementos construídos e acumulados ao longo da história da humanidade.

Um dos conceitos-chave da Teoria Histórico-Cultural é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que o autor assim define:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

Essa perspectiva destaca a importância do papel do ambiente social e das interações sociais na promoção do desenvolvimento cognitivo.

Segundo Oliveira (1997), a ênfase de Vigotski no papel do outro e do ambiente social no processo de desenvolvimento resultou na formulação do conceito fundamental de sua teoria, a zona de desenvolvimento proximal. Este conceito é fundamental para compreender a interconexão entre desenvolvimento e aprendizado na perspectiva de Vigotski.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento ocorre por meio da interação da criança com seu ambiente social, o que torna impossível estabelecer fases universais, naturais e cronológicas para a formação psíquica, aplicáveis a todos os sujeitos, em todos os lugares e momentos.

A diversidade cultural e o contexto histórico influenciam diretamente na formação subjetiva, uma vez que a constituição psicológica das pessoas está intrinsecamente ligada à qualidade e à variedade dos artefatos culturais disponíveis em seu meio social.

De acordo com Mello (2009), a bagagem cultural não se resume apenas a produções prontas e acabadas; ao contrário, nos objetos culturais encontramos modos de operar, formas de subjetivar, sentir e ser humano. O conhecimento expresso nessas obras se manifesta como uma força viva de humanização. Mesmo após a morte do criador, sua obra continua a transmitir sabedoria, inspiração e serve como ponte para novas criações.

Toda ação humana no mundo é mediada pela atividade, que constitui o "elo que liga o sujeito ao mundo" (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 102). É por meio dessa prática que o indivíduo pode se apropriar do que há de mais elaborado na cultura humana e, conseqüentemente, estabelecer uma relação ativa com a natureza para atender às suas necessidades.

Nesse contexto, de acordo com Pasqualini (2010), a Teoria Histórico-Cultural observa que algumas atividades infantis exercem uma função mais significativa para o desenvolvimento psíquico, pois mobilizam intensamente o interesse, o prazer e as necessidades das crianças.

No entanto, esse processo de mudança de estágio psíquico, não ocorre de forma natural na criança; é possibilitado pela crescente capacidade do ser humano de se apropriar de sua cultura, permitindo-lhe elaborar gradualmente conteúdos mais complexos (Pasqualini; Eidt, 2016).

Os adultos vão gradativamente complexificando a atividade da criança, e, com isso capacidades motoras, perceptuais, atencionais, linguísticas etc. vão se desenvolvendo. Nesse processo, novos motivos vão sendo criados e, então, a criança passa, progressivamente, a se relacionar com a realidade de uma forma também mais complexa (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 102).

Nota-se, porém, que o desenvolvimento da criança está intimamente ligado à qualidade das influências culturais que recebe. Nesse sentido, a Educação Infantil

desempenha um papel fundamental na formação humana, ao proporcionar acesso a conteúdos culturais mais sofisticados, respeitando o nível real de desenvolvimento de cada criança.

Para ingressar no universo cultural, o indivíduo, por meio do conhecimento adquirido, pode progredir em sua formação, tornando-se cada vez mais qualificado tanto fisicamente quanto psicologicamente. Dessa maneira, ao aproveitar o desenvolvimento legado por seus predecessores, ele não precisa recomeçar o percurso de desenvolvimento humano desde o início, mas sim integra-se à humanidade historicamente constituída (Saviani, 2011).

As crianças desenvolvem a inteligência por meio das experiências vividas, das interações com outras pessoas e das atividades que realizam. Segundo Mello (2015, p. 5), a cultura abrange um conjunto de hábitos, costumes, conhecimentos científicos, técnicas, diferentes formas de expressão, além de objetos materiais e imateriais. Os instrumentos, nesse contexto, são descritos como "objetos especiais que ampliam as capacidades do corpo humano e da atividade humana, como o lápis, a tesoura e os próprios instrumentos musicais".

Para compreender a importância da cultura no desenvolvimento humano, Mello (2009) destaca que ela é uma fonte fundamental das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história, refletindo as capacidades e habilidades que os indivíduos adquirem no processo de interação com o mundo. Assim, para o autor:

A cultura é vista como fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e guarda, em repouso como dizia Marx (2004), a energia humana, o desenvolvimento, o trabalho utilizado em sua constituição - em outras palavras, as capacidades, habilidades ou aptidões formadas e desenvolvidas no mesmo processo de criação dos objetos da cultura (Mello, 2009, p. 365).

A cultura, sendo o elemento central do processo de humanização, requer a mediação de outros membros da espécie humana para sua apreensão e realização. É por meio dessa mediação que os indivíduos são capazes de compreender os significados e usos sociais da cultura, o que os capacita a se tornarem agentes ativos e a se consolidarem como seres sociais.

Ao buscar expandir o repertório de sua espécie, o indivíduo faz de sua própria vida uma conexão viva com o legado cultural, contribuindo para o enriquecimento contínuo do repertório coletivo a cada nova geração. Assim:

O Indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e 'passam o testemunho' do desenvolvimento da humanidade (Leontiev, 2004, p. 385).

A escola é essencial para o crescimento psicológico das crianças, pois não apenas oferece conhecimento, mas também proporciona acesso à cultura sistematizada e científica, enriquecendo suas experiências e ampliando sua compreensão do mundo. Isso permite que elas vejam além de suas vivências sociais cotidianas.

Na Educação Infantil, o aprendizado acontece por meio de experiências vividas em interações e brincadeiras, e não apenas por meio de aulas expositivas, em que o conhecimento é transmitido de um sujeito que ensina para outros que aprendem. Esse modelo tradicional de escola tem sido amplamente questionado, portanto, é direito da criança apropriar-se da cultura humana de forma ativa.

Com a orientação de professores capacitados, é possível proporcionar à criança avanços significativos em seu processo de desenvolvimento, facilitando a superação de etapas e promovendo a ampliação de suas habilidades psicológicas mais avançadas.

Ao considerar a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é fundamental compreender que a relação entre educação e desenvolvimento é inseparável. Como explicam Martins e Rabatini (2011, p. 354),

[...] para a Psicologia Histórico-Cultural a produção e a apropriação da cultura transcorrem em formas historicamente estabelecidas, e assim também o é no caso da educação escolar. O processo de ensino se impõe como traço universal, tornando a educação inalienável do desenvolvimento dos indivíduos. Para Vigotsky, não há desenvolvimento psíquico sem a educação, e embora ela esteja presente no desenvolvimento de todo ser humano, seu conteúdo é historicamente variável. Em outras palavras, apresenta diferentes regularidades em distintas épocas e contextos históricos.

O estudo de Martins e Rabatini (2011) trouxe uma importante contribuição para repensar como aplicar as categorias dialéticas conteúdo e forma na prática educacional, acrescentando uma terceira dimensão, a do destinatário. Portanto, ao planejar uma atividade pedagógica, o professor deve considerar qual é a forma mais adequada para transmitir um determinado conteúdo.

O conteúdo precisa estabelecer uma conexão significativa com a criança, e para isso, é essencial que o professor compreenda o aluno como aprendiz individual, além de entender como o conhecimento deve ser apresentado, levando em consideração as condições de desenvolvimento e a idade do destinatário.

Nesse contexto, Martins e Rabatini (2011) destacam, a interação entre forma, conteúdo e destinatário é fundamental para a prática do professor, que ao selecionar o método mais adequado de ensino, permite que as crianças assimilem um determinado aspecto cultural de forma significativa.

Na Educação Infantil, essa relação entre forma, conteúdo e destinatário é ainda mais evidente, uma vez que, como será discutido posteriormente, as crianças adquirem conhecimento principalmente por meio de brincadeiras e expressões artísticas. É preciso que o professor tenha conhecimento das diversas etapas do desenvolvimento psicológico infantil para garantir um ensino verdadeiramente humanizador.

Sendo assim, o período do desenvolvimento da criança pequena é relevante para o professor da Educação Infantil, pois, nessa idade “ocorre a formação inicial da personalidade humana, a qual servirá de base para todo o desenvolvimento posterior” (Chaves; Franco, 2016, p. 121). Durante essa fase, elas:

[...] podem apresentar-se como espaços de excelência para a educação de crianças pequenas, o que equivale a sustentar que a organização do tempo e do espaço, justifica-se para favorecer ou instrumentalizar intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares. Assim, as salas, os pátios e corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por adultos e crianças devem ser organizados e compostos com diversas cores, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da arte, de autores e personagens da literatura infantil (Chaves; Franco, 2016, p. 109).

Nesse contexto, impulsionada pela necessidade de se integrar às relações sociais e aos variados modos de vida e atividades dos adultos, a criança vai adquirindo, por meio da representação, comportamentos mais complexos, o que contribui para o desenvolvimento de sua personalidade.

A diversidade de referências sobre as possíveis atitudes a serem tomadas influencia suas escolhas, e é na interação com outras crianças, através do brincar em grupo, que as regras são estabelecidas para o jogo. Assim, a criança aprende a agir com discernimento, a renunciar aos impulsos imediatos e a regular sua conduta para se adequar ao papel que desempenha na dinâmica social.

Ao discutir a importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil, é possível observar como elas contribuem para o aprendizado do autocontrole e da disciplina. Nesse contexto, Lazaretti (2016) destaca que,

O autocontrole da conduta é a principal conquista deste momento do desenvolvimento. Ao acatar as regras as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel que assumirem na brincadeira. No mundo da brincadeira existem regras fixas, que refletem as relações sociais entre as pessoas e objetos, um mundo de realidade. Ao assumir o papel, que por sua vez determina o caminho do comportamento na brincadeira, a criança busca seguir a regra de conduta que reflete a lógica da ação real e das relações sociais (Lazaretti, 2016, p. 132).

As atividades centrais dos jogos de papéis exercem uma influência fundamental na formação tanto do psiquismo quanto da corporeidade infantil. Portanto, para promover o desenvolvimento qualificado da criança, é necessário a mediação do professor. Ao compreender a periodização do desenvolvimento dos pequenos, o professor pode elaborar as brincadeiras com intencionalidade, conduzindo as crianças à reflexão sobre os papéis a desempenhar, indo além do imediatismo e dos preconceitos populares frequentemente expressos durante as brincadeiras (Lazaretti, 2016).

Segundo Leontiev (1998), o brincar, assim como o trabalho, é uma atividade propriamente humana. Embora traços dessa atividade possam ser observados em alguns grupos de animais, nessas situações, as ações não possuem significados sociais nem correspondem à regulação de conduta como ocorre com os seres humanos.

Nas brincadeiras humanas, por outro lado, há uma elaboração dos papéis sociais e uma organização da coletividade, e seu caráter desenvolvimentista é alcançado por meio de representações culturais adequadas que contribuem para a qualificação humana da criança.

Com o tempo, a criança desenvolve habilidades para lidar com frustrações e prazeres, criando uma interação lúdica com o mundo ao seu redor. O brincar surge como uma forma de compensação psicológica para os desejos infantis que, por diversas razões, não podem ser realizados. Nesse contexto, a brincadeira se apresenta como uma maneira de permitir que a criança experimente ações que, de outra forma, não estariam disponíveis para sua idade (Vigotski, 1991).

Dessa forma, mesmo que a criança não experimente diretamente a situação, ela pode internalizar o significado social da ação, pois a “criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (Vigotski, 1991, p. 66).

Para Oliveira (1997), a criança:

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a ideia de “carro”) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado. Constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados (Oliveira, 1997, p. 66).

A brincadeira contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como sensação, percepção, pensamento, imaginação, atenção, concentração, memória e linguagem, além da afetividade. Essas funções são essenciais no contexto lúdico, oferecendo à criança uma ampla gama de desafios por meio de movimentos e situações imaginárias.

Vigotski (1991, p. 69) considera que “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade”. O brincar contribui para o aprimoramento do comportamento infantil, pois a criança avança em direção a comportamentos mais elaborados ao representar papéis diversos.

Segundo Elkonin (1998), a brincadeira infantil é uma atividade cultural baseada nas formas de vida dos adultos com os quais a criança convive. Nessa atividade, ela recria as relações sociais do meio em que está inserida, adaptando-as às diferentes culturas, sendo a necessidade de compreender essas relações o que impulsiona a brincadeira.

Dessa forma, a brincadeira auxilia a criança a aprender a regular suas interações por meio de relações afetivas e morais mais complexas. Por meio da prática do brincar, a criança adquire maior clareza, passando a direcionar suas ações de forma consciente e assumindo o papel de protagonista de sua própria atividade.

O CMDF para a Educação Infantil, alinhado ao contexto educacional contemporâneo, incorpora a Teoria Histórico-Cultural em sua concepção, de forma a

refletir uma abordagem que valoriza o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas experiências de vida e interações com o meio social.

Ao abordar o desenvolvimento dos processos internos da criança, é essencial reconhecer o papel das interações sociais na formação do pensamento, da linguagem e da autodisciplina. Nesse sentido, Vigotski, Luria e Leontiev (2010, p. 114) ressaltam que:

Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança. No seu último trabalho, Piaget demonstrou que a cooperação favorece o desenvolvimento do sentido moral na criança. Pesquisas precedentes estabeleceram que a capacidade da criança para controlar o seu próprio comportamento surge antes de tudo no jogo coletivo, e que só depois se desenvolve como força interna o controle voluntário do comportamento.

A Teoria Histórico-Cultural, fundamentada nas ideias de Vigotski, é importante para a estruturação desse currículo, pois propõe que o aprendizado e o desenvolvimento das crianças são processos mediados socialmente, sendo influenciados pela cultura, pelas interações sociais e pelo contexto histórico.

No Currículo em Movimento do DF, essa teoria se manifesta tanto na concepção de educação quanto nas práticas pedagógicas e nos conhecimentos a serem desenvolvidos, refletindo-se de forma concreta na organização das atividades e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

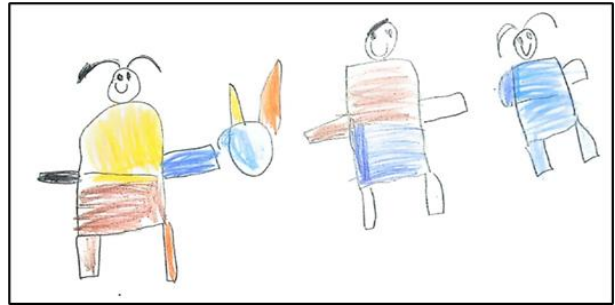
Ao refletir sobre a construção do currículo, é essencial considerar as concepções subjacentes sobre o desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, o CMDF (2018, p. 23) para a Educação Infantil destaca que:

Entre as várias concepções, o currículo requer um posicionamento sobre qual é a visão assumida sobre Educação Infantil, crianças e infâncias. Portanto, este currículo ressaltava que a criança é um ser em constituição e em processo de humanização, como esclarece Vigotski (2012a), pois, ao apropriar-se da cultura acumulada ao longo da história, a criança (re)nasce como ser social.

A aprendizagem é vista como um processo coletivo, culturalmente mediado e que valoriza as experiências vividas pelas crianças, com foco no desenvolvimento do pensamento, das emoções e da ação, sempre inserido no contexto histórico e cultural em que a criança se encontra.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Desenho 4 - Brincando de peteca - A



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”
(Saviani, 2011, p. 6)

Ao refletir sobre o papel da metodologia na pesquisa científica, é essencial considerar que ela vai além de um simples conjunto de procedimentos técnicos. Para Minayo (2009, p. 16), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Neste capítulo, serão apresentadas as estratégias metodológicas que orientaram a realização desta pesquisa.

Inicialmente, será discutida a natureza da pesquisa, justificando sua abordagem teórica e prática. Logo após, será descrito o contexto e o local onde o estudo foi desenvolvido, proporcionando uma visão clara do ambiente e das condições em que se deram as investigações. Serão também caracterizados os participantes envolvidos, incluindo os critérios de seleção, número de participantes e perfil das crianças que colaboraram com o estudo.

Em seguida, serão detalhados os instrumentos de pesquisa, como entrevistas, observações e produção de desenhos pelas crianças, justificando sua relevância para os objetivos do estudo e explicando a forma como foram aplicados.

Será descrito o processo de análise dos dados obtidos, apresentando os métodos e as etapas de tratamento da informação para garantir a precisão e confiabilidade dos resultados.

Por fim, será também abordado o cumprimento dos aspectos éticos, incluindo o consentimento dos participantes, a confidencialidade dos dados e o respeito às normas vigentes de pesquisa com seres humanos.

2.1 Natureza da Pesquisa

O processo metodológico adotado neste estudo buscou alcançar os objetivos propostos, além de responder às inquietações da professora/pesquisadora em compreender como o uso de jogos e brincadeiras tradicionais, à luz da Teoria Histórico-Cultural, pode promover o desenvolvimento corporal das crianças da Educação Infantil na rede pública do Distrito Federal.

Trata-se de uma pesquisa social com metodologia de natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2009, p. 22-23).

Nesse contexto adotou-se a metodologia da Pesquisa Ação, que de acordo com Thiollent (2011), um dos principais objetivos da pesquisa-ação é capacitar tanto os pesquisadores quanto os participantes a responderem de forma mais assertiva às questões presentes em seu contexto, visando desenvolver ações transformadoras.

Ao empregar o método da pesquisa-ação, o pesquisador busca ativamente soluções para problemas reais. Esse tipo de abordagem permite que os participantes tenham oportunidade de expressar suas opiniões e contribuições de forma significativa.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

A pesquisa-ação concentra-se em identificar situações reais, intervindo ou implementando ações direcionadas com o objetivo de resolver problemas identificados pelos participantes. Estes são aspectos importantes do estudo, delineando a abordagem teórico-metodológica utilizada para proporcionar clareza ao processo.

Numa investigação sobre Educação Física Escolar é importante explorar a prática pedagógica dentro do contexto educacional, seguindo o conceito de metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2007, p. 14).

Ao estudar as crianças como foco de pesquisa, é essencial reconhecê-las como protagonistas de suas ações. O professor pesquisador deve estar atento, por meio de uma escuta sensível e observação cuidadosa, para compreender como elas ressignificam sua realidade escolar, respeitando sua individualidade e modo de expressão.

Uma abordagem que valoriza a escuta atenta e respeitosa das crianças parte do reconhecimento de sua competência e da riqueza de suas formas de expressão, como destacam Santos, Anjos e Faria (2017, p. 167):

Conceber as crianças como sujeitos é estar em consonância com o princípio de que elas são capazes, competentes, que possuem um universo de conhecimentos e de formas de expressão a serem conhecidas pelos(as) adultos(as). Porém, para se conhecer as possibilidades infantis, é necessário ouvir e, por conseguinte, refinar formas de escuta das crianças, atividade que ainda é pouco explorada nas pesquisas.

Realizar pesquisas comprometidas com as crianças demanda coragem metodológica que contribua para que, de fato, as crianças possam participar de nossas investigações como quem faz pesquisa (Santos; Anjos; Faria, 2017).

Uma postura ética e metodológica exige disponibilidade para aprender com as crianças, estar presente sem pressa, observar, participar, ouvir e interagir, compreendendo-as a partir de suas próprias experiências e formas de interagir com o mundo.

2.2 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) da cidade de Planaltina D.F., denominada Escola Classe Pedra Fundamental. A instituição tratava-se da escola de origem da professora/pesquisadora.

A escola surgiu com o nome de Escola Classe Dona Maria e posteriormente passou a chamar Escola Classe Pedra Fundamental, por estar localizada na Comunidade da Larga da Pedra, que se situa na região onde foi assentada a Pedra

Fundamental da Construção de Brasília. Foi criada em 1989 através da portaria nº 06 de 1993/SEEDF, reconhecida pela resolução 3697 SEEDF/1988 (PPP EC Pedra Fundamental, 2024).

A Escola Classe Pedra Fundamental é uma escola do campo, localizada na área rural de Planaltina, a aproximadamente 13 km do centro da cidade e 40 km do centro de Brasília.

Conforme seu Projeto Político Pedagógico - PPP, é uma escola "do e no campo", sendo uma instituição de ensino inserida em contexto rural, que busca atender às necessidades específicas da comunidade local, refletindo as características, saberes e práticas culturais do campo. A escola do campo adota uma abordagem pedagógica e organizacional que valoriza a realidade socioeconômica e cultural do meio rural. Ela se compromete a integrar práticas pedagógicas que respeitem e fortaleçam os vínculos com a terra, considerando a cultura e os saberes populares na sua prática educativa (PPP EC Pedra Fundamental, 2024).

Na Escola Classe Pedra Fundamental, que é organizada em ciclos e atua em tempo integral (Proeiti)¹¹ a organização em ciclos permite uma educação menos fragmentada, com foco na progressão dos estudantes de acordo com suas necessidades e contextos. Além disso, ao funcionar em tempo integral com carga horária diária de 10 horas, a escola oferece um espaço para um aprendizado mais profundo e uma convivência ampliada, promovendo um desenvolvimento educacional e social contínuo e articulado ao cotidiano dos estudantes.

A escola atende da Educação Infantil – 1º e 2º períodos ao Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano, conforme mostrado na tabela a seguir.

Quadro 3 - Turmas EC Pedra Fundamental

ESTRUTURA DAS TURMAS – EDUCAÇÃO INTEGRAL				
	TURMAS	TIPO	Nº DE ALUNOS	ANEE
Ensino Fundamental	1º ANO A	Classe Comum	19	
	2º ANO A	Classe Comum	16	
	3º ANO A	Integração Inversa	12	Transtorno do Espectro Autista
	3º ANO B	Integração Inversa	11	Transtorno do Espectro Autista

¹¹ Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (Proeiti) – corresponde ao atendimento em 5 dias na semana com 10h diárias de duração, a 100% dos estudantes da Unidade Escolar (PPP EC Pedra Fundamental, 2024).

	4º ANO A	Classe Comum	13	
	5º ANO A	Integração Inversa	17	Deficiência Intelectual (DI)
TOTAL			88	
Educação Infantil	1º período		17	
	2º período		11	
TOTAL			28	
TOTAL GERAL			116	

Fonte: PPP EC Pedra Fundamental, 2024.

Um total de 116 crianças, em 8 turmas, é atendido na escola. As crianças estão divididas em: 88 crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 28 crianças na Educação Infantil.

Observa-se que 5 turmas são de Classe Comum e 3 turmas de Integração Inversa, que apresenta crianças com deficiência e um número menor de estudantes matriculados na turma.

Todas as crianças da escola fazem uma jornada integral, com 10 horas de atendimento, possuem uma rotina diária na qual realizam atividades de higiene pessoal, quatro refeições diárias (lanche matutino, almoço, lanche vespertino e jantar), horário de descanso com duração em média de uma hora e meia, além das atividades recreativas e pedagógicas de sala nos dois turnos (PPP EC Pedra Fundamental, 2024).

Na Educação Integral as atividades da Base Nacional Comum e as complementares da Parte Flexível encontram-se distribuídas nos dois turnos – matutino e vespertino – sendo esta organização pedagógica chamada de “entremeada”, constituindo assim o currículo integrado, conforme tabela abaixo:

Quadro 4 - Distribuição de Componentes Curriculares e Parte Flexível

Distribuição dos componentes curriculares e parte Flexível 2024		
Turno	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares
MATUTINO	Linguagens	Língua Portuguesa
		Arte
	Matemática	Matemática
	APP - Acompanhamento Pedagógico Português	

	APM - Acompanhamento Pedagógico Matemática	
VESPERTINO	Ciências Humanas	História
		Geografia
	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza
	Linguagens	Educação Física
	AFPS - Atividades de Formação Pessoal e Social	
	ACAE - Atividades Culturais, Artísticas e Esportivas	
	PFHIS - Projeto Formação de Hábitos Individual e Social	

Fonte: PPP EC Pedra Fundamental, 2024.

De acordo com a tabela acima percebe-se uma integração dos Componentes Curriculares previstos na Base Nacional Comum e uma Parte Flexível¹². Essa organização objetiva uma ampliação qualificada do tempo, incluindo atividades educativas diversificadas nos campos das ciências, cultura, artes, tecnologias, entre outros. Essas atividades, articuladas aos componentes curriculares e às diversas áreas do conhecimento, bem como às vivências e práticas socioculturais, constituem o currículo integrado e formam a matriz curricular (PPP EC Pedra Fundamental, 2024).

Dessa forma, a estruturação do trabalho pedagógico, orientada para utilizar todos os espaços disponíveis, deve considerar uma reconfiguração dos tempos de aprendizagem, com o objetivo de incluir todas as áreas do conhecimento e atender ao currículo das escolas públicas do Distrito Federal.

A estrutura da escola é antiga, desde a sua inauguração até hoje passou por diversos procedimentos para melhoria da estrutura física, fator que ainda se apresenta como um desafio para a comunidade escolar.

É uma escola pequena e atualmente existem 08 salas de aula, 01 laboratório de informática (sem uso, pois necessita de melhoria no espaço e nos equipamentos), 01 sala de coordenação, 01 sala de leitura, 01 sala da Orientação Educacional, 01

¹² A Parte Flexível são atividades que devem constar no PPP da escola, com base no Currículo Básico, devendo ser realizadas por meio de projetos interdisciplinares, como, por exemplo: atividades de acompanhamento pedagógico em Português e Matemática (obrigatório); culturais, artísticas e esportivas (prioritário) e de formação pessoal e social.

sala de direção, 01 sala de supervisão, 01 secretaria, 01 cantina e 01 cozinha para professores e servidores, 01 parque e 01 quadra sem cobertura.

A importância dessa escola para a comunidade é grande, pois ela não apenas oferece uma educação formal adaptada à realidade do campo, mas também funciona como um centro de convivência e interação para a comunidade.

Na Pedra Fundamental, o espaço da escola é compartilhado com a associação de produtores rurais, o que amplia seu papel como um ponto de apoio para o desenvolvimento local, favorecendo o aprendizado de práticas agrícolas e a valorização da cultura local, além de promover o sentimento de pertencimento e coesão social entre os moradores (PPP EC Pedra Fundamental, 2024).

Conforme o PPP a escola tem por missão:

Nossa missão é oferecer uma educação de qualidade que valorize e respeite a identidade da escola do campo, promovendo o desenvolvimento integral de cada estudante. Através de uma abordagem pedagógica inclusiva e contextualizada, buscamos formar cidadãos críticos, éticos e comprometidos com o meio ambiente, a cultura local e o desenvolvimento sustentável de sua comunidade. Priorizamos o acesso equitativo ao conhecimento, a valorização das tradições culturais e o estímulo ao protagonismo dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, capazes de atuar como agentes de mudanças e que valoriza o conhecimento como condição de acesso ao mundo do trabalho, ao prosseguimento nos estudos e a capacidade de transformar sua realidade (PPP EC Pedra Fundamental, 2024, p. 18).

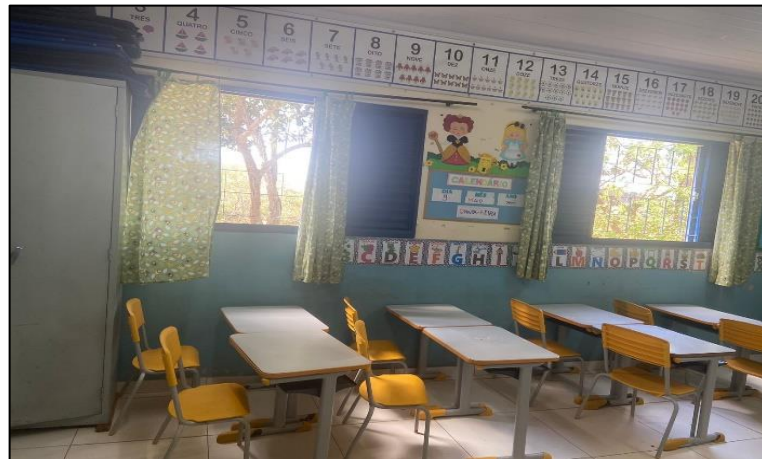
Segue abaixo imagens dos locais que foram mais relevantes para a pesquisa:

Imagem 5 - Entrada da EC Pedra Fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

Imagem 6 - Sala do 2º Período da E. I.



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

Imagem 7 - Parquinho



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

Imagem 8 - Quadra



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

2.3 Participantes

A pesquisa foi realizada em uma turma do 2º período da Educação Infantil da Escola Classe Pedra Fundamental, em Planaltina-DF. A escolha por realizar a pesquisa nessa turma deveu-se a diferentes fatores. Primeiramente, as crianças do 2º período apresentavam um estágio mais avançado em comparação às do 1º período, o que possibilitou uma melhor compreensão e participação nas atividades propostas pela pesquisa. Além disso, no 2º período, as crianças já possuíam uma rotina mais estabelecida na escola, o que facilitou a implementação e o acompanhamento das atividades de pesquisa.

Essas rotinas incluíam o horário regular para atividades lúdicas e pedagógicas, momentos de socialização em grupo, atividades dirigidas pelas professoras, momentos de recreação e descanso, entre outros. Essa organização favoreceu a integração das práticas de jogos e brincadeiras tradicionais, facilitando o planejamento das atividades e proporcionando um ambiente onde as crianças se sentiam seguras e confiantes para participar de novos desafios.

Por ser uma turma em tempo integral, ela contava com duas professoras de Atividades (uma no turno matutino e outra no vespertino). As professoras seguiam o planejamento coletivo da instituição, estruturando as atividades por meio de projetos e mantendo uma rotina semanal, com horário das atividades das 7h30 às 17h30, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 5 - Rotina semanal da turma no matutino

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7:30	Acolhida no pátio	Acolhida no pátio	Acolhida no pátio	Acolhida no pátio	Acolhida no pátio
8:00	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
8:30	Atividade na sala	Parque	Atividade na sala	Atividade na sala de leitura	Atividade na sala
9:30	Parque	Atividade na sala	Quadra	Parque	Brincadeira/Jogo
10:30	Atividade no pátio	Atividade na sala	Brincadeira/Jogo	Atividade na sala	Vídeo
11:40	Almoço / Escovação	Almoço / Escovação	Almoço / Escovação	Almoço / Escovação	Almoço / Escovação

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de informações da professora.

Quadro 6 - Rotina semanal da turma no vespertino

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
12:30	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
13:30	Atividade na sala	Atividades no Centro Olímpico	Atividade na sala	Atividade na sala	Atividade na sala
14:30	Lanche		Lanche	Lanche	Lanche
15:30	Parque		Parque	Brincadeira/Jogo	Quadra
16:30	Jantar/ Escovação	Jantar/ Escovação	Jantar/ Escovação	Jantar/ Escovação	Jantar/ Escovação
17:30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de informações da professora.

A partir da reflexão sobre a importância de uma prática educativa significativa, o CMDF para a Educação Infantil destaca que: "a rotina pode ser o caminho para evitar atividades esvaziadas de sentido, rituais repetitivos, reprodução de regras e fazeres automatizados" (Distrito Federal, 2018, p. 35).

No contexto da pesquisa-ação, essa estrutura rotineira foi fundamental, pois permitiu que as atividades fossem introduzidas de maneira gradual, promovendo o envolvimento ativo e colaborativo das crianças. Essa rotina estabelecida possibilitou que as crianças estivessem mais receptivas à mediação e às intervenções pedagógicas planejadas, uma vez que a constância dos horários e o ambiente contribuíram para que se sentissem à vontade, favorecendo a interação social e a autonomia.

Os sujeitos da pesquisa foram as crianças do 2º Período da Educação Infantil (5 anos) e as duas professoras de Atividades da turma. Apesar da autorização do programa PECM na escola, não havia atividades de Educação Física, pois não havia um professor habilitado para ministrá-las.

A partir das reflexões de Santos, Anjos e Faria (2017), compreende-se que ouvir as crianças não apenas proporciona uma reconstrução teórica por meio de suas percepções sobre o mundo, mas também as reconhece como agentes competentes, promovendo potenciais transformações nas relações entre gerações.

A turma escolhida para a participação na pesquisa foi uma Classe Comum, composta por 11 crianças, sendo 6 meninas e 5 meninos, sem nenhum diagnóstico de transtorno e/ou deficiência. Tratava-se de uma turma com poucas crianças devido ao espaço físico reduzido da sala, o que promoveu um ambiente propício para o diálogo e a escuta atenta com as crianças, permitindo uma análise minuciosa dos dados e fatos da pesquisa.

O PPP da Escola Classe Pedra Fundamental descreve as crianças da instituição como provenientes de bairros periféricos de Planaltina e algumas chácaras próximas, vindas de famílias de classes sociais média-baixa e baixa. Estas famílias geralmente são compostas por trabalhadores informais que trabalham como manicure, cabeleireiras, pedreiros, ajudantes de pedreiros, diaristas, motorista de aplicativos, repositores de mercado, auxiliares de cozinha, chapeiros, serviços gerais, frentistas etc. Muitos dos responsáveis possuem apenas o ensino fundamental incompleto e a maioria das famílias são beneficiárias de programas sociais como Bolsa Família e Prato Cheio (PPP EC Pedra Fundamental, 2024).

A inclusão das professoras da turma permitiu uma visão mais ampla e completa sobre o desenvolvimento das crianças, favorecendo o eixo integrador educar/cuidar. Envolver os docentes na pesquisa assegura que o estudo seja contextualizado e adaptado à rotina pedagógica já existente e fortalece a construção coletiva de conhecimentos, alinhando as práticas de jogos e brincadeiras tradicionais à realidade cotidiana da escola. A participação ativa dos professores facilita a continuidade e a consolidação das atividades propostas, mesmo após o término do estudo.

Quanto à implementação da pesquisa, ela ocorreu durante as atividades de rotina do 2º período da Educação Infantil, dentro da proposta de integração que o PECM sugere. Como a turma não possuía professor atuante no PECM, a pesquisa se desenvolveu nas atividades regulares, integrando os jogos e brincadeiras às atividades conduzidas pelas professoras de sala (tanto no período matutino quanto no vespertino).

Dessa forma, não apenas as crianças participaram das práticas lúdicas, mas as professoras também colaboraram na aplicação, reflexão e adaptação das atividades, potencializando uma abordagem integrada e alinhada com a visão do PECM. Essa participação ampliada permitiu que todos os envolvidos contribuíssem para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, reforçando a importância de uma ação educativa integral e coletiva.

2.4 Procedimentos para a Obtenção de Dados

Os instrumentos de pesquisa são elementos importantes na metodologia, pois denotam de que forma foi realizada a coleta de dados.

Ao registrar as ações e expressões das crianças participantes, o pesquisador deve adotar instrumentos e métodos sensíveis que permitam compreender o pensamento, os sentimentos e as construções das crianças no contexto em que vivem e interagem (Anjos; Araújo; Pereira, 2023).

Essa abordagem destaca a importância de reconhecer as crianças como sujeitos ativos, cujas vozes e experiências precisam ser valorizadas para que se estabeleça uma compreensão mais profunda e contextualizada de suas realidades. Portanto, as técnicas da obtenção abrangem a produção primária, que segundo Minayo (2007), a produção de dados é produzida a partir da interação direta do pesquisador com os sujeitos.

Para tanto, recorreremos a três instrumentos principais: a entrevista dialógica com as professoras, que possibilitou explorar suas experiências e concepções pedagógicas; a observação participante na turma, que permitiu acompanhar as interações e dinâmicas em sala; e, por fim, a produção de desenhos pelas crianças, utilizada como forma de expressão e interpretação do que vivenciaram nas atividades propostas.

A combinação desses instrumentos visou garantir uma abordagem mais ampla e detalhada, respeitando a complexidade das vivências na Educação Infantil.

2.4.1 Entrevista Dialógica

A entrevista é uma técnica qualitativa importante para coleta de dados em pesquisas na área de educação, especialmente quando se busca compreender percepções, práticas e experiências de professores.

De acordo com Minayo (2007), a entrevista visa a reunir informações relevantes para um determinado objeto de pesquisa, sendo fundamental que o entrevistador aborde temas que estejam alinhados com esse objetivo.

Assim, a “entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (Minayo, 2007, p. 64).

Conforme Freitas (2007), a entrevista dialógica é concebida como um processo de produção de linguagem, que se baseia na interação entre indivíduos considerados protagonistas de suas vivências sociais e culturais, estabelecendo uma parceria em

um contexto de troca dialógica. Nessa abordagem, há uma valorização da intersubjetividade na relação entre entrevistador e entrevistado.

As entrevistas são entendidas como conversas com um propósito específico e possuem uma estrutura organizada para sua realização. Nesse contexto, a entrevista do estudo será semiestruturada, que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2007, p. 64).

O objetivo da entrevista não foi apenas fazer perguntas para entender o trabalho pedagógico das professoras, mas sim criar vínculos, construir uma relação de respeito e escuta atenta, buscando envolvê-las como participantes ativas, compartilhando o mesmo olhar da pesquisadora em relação ao objeto de estudo.

A aplicação das entrevistas ocorreu com as duas professoras regentes da turma, previamente convidadas e que aceitaram participar de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). O agendamento foi feito em diálogo com a coordenação pedagógica da escola, buscando um horário que não interferisse nas atividades escolares.

As entrevistas foram realizadas no dia 04 de setembro de 2024, em uma quarta-feira, durante o horário de coordenação pedagógica, em um espaço reservado da escola, garantindo um ambiente tranquilo e propício para a conversa. Cada entrevista teve duração aproximada de 25 minutos. No total, foram realizadas duas entrevistas, uma com cada professora, ambas conduzidas individualmente. Seguindo um roteiro previamente elaborado (Apêndice E), as entrevistas foram registradas em áudio, com autorização das participantes, e posteriormente transcritas integralmente para a análise dos dados.

2.4.2 Observação Participante

Para identificar e analisar as estratégias empregadas pelas professoras na turma do 2º Período da Educação Infantil, assim como observar indícios de como as crianças assimilam os conceitos desenvolvidos e os aplicam em suas brincadeiras e vivências cotidianas, optamos pela observação participante.

Para Minayo, a observação participante pode ser definida “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (Minayo, 2007, p. 70).

As observações foram realizadas durante as atividades livres ou dirigidas pelas professoras dos turnos matutino e vespertino, em diferentes espaços da escola. Todos os registros seguiram um roteiro específico (Apêndice F), com o objetivo de alcançar uma compreensão mais ampla das interações e aprendizagens no contexto escolar.

Segundo Freitas (2007), a observação não se restringe ao papel passivo do pesquisador; ao contrário, envolve sua participação ativa, influenciando o ambiente e promovendo transformações tanto em si mesmo quanto nos demais envolvidos. Essa abordagem assume um caráter dialético, buscando uma compreensão mútua que surge a partir das interações entre o pesquisador e os participantes.

O observador na pesquisa social deve interagir diretamente com seus interlocutores no ambiente estudado, participando da vida social e do cenário cultural deles. Essa participação não apenas ajuda na coleta de dados e na compreensão do contexto, mas também implica que o observador se torna parte do contexto, modificando-o e sendo modificado por ele (Minayo, 2007).

Foi utilizado, na observação, um diário de campo, que para Minayo (2007, p. 71) “nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades”.

As observações foram realizadas em oito dias distintos, ao longo do mês de setembro de 2024, especificamente nas seguintes datas: 03/09, 05/09, 10/09, 12/09, 17/09, 19/09, 24/09 e 26/09, durante diferentes momentos da rotina escolar da turma. Em cada um desses dias, acompanhei as atividades da turma por um período médio de uma hora, totalizando aproximadamente oito horas de observação.

Os registros foram feitos em um diário de campo eletrônico, organizado em arquivo digital, com base em anotações e gravações de áudio realizadas no próprio celular, logo após o término das atividades com as crianças. Essa estratégia permitiu que as informações fossem registradas de maneira detalhada e fidedigna, evitando interferências durante as interações. No diário, eram descritas as situações observadas, as interações entre as crianças, suas respostas corporais durante as atividades, as mediações realizadas pelas professoras e outras situações pedagógicas relevantes. Além das descrições, o diário continha reflexões iniciais que auxiliaram na organização e interpretação dos dados durante as etapas posteriores da pesquisa.

2.4.3 *Produção de Desenho*

O desenho é uma linguagem privilegiada para as crianças expressarem suas ideias, vontades e emoções, refletindo sua interpretação da realidade. De acordo com Ferreira (2024, p. 42),

A partir do desenho é possível elaborar ideias, construir formas e transformar o real, interligando os traços e, por meio destes colorir o imaginário com a disposição de cores, sombras, detalhes e perspectivas. Ademais, o desenho infantil se caracteriza como um ato complexo, que vai além de preencher um canto da folha com um espaço em branco, visto que ele incorpora as expressões, as experiências e as representações das crianças.

O desenho infantil é uma forma única e autêntica de expressão, permitindo que as crianças se comuniquem e se desenvolvam integralmente. Ele ajuda a atribuir significados às experiências, incentivando a criatividade e promovendo a socialização.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenho, assim como a brincadeira, não é uma atividade natural, mas fruto de aprendizagens, vivências e da criatividade da criança, sendo uma forma de expressão de ideias e sentimentos.

Silva (2012, p. 50) diz que “desenhar, contar histórias, brincar, são situações demonstrativas das maneiras de as crianças se expressarem e interpretarem o real, o vivido e(m) suas dinâmicas culturais”.

Vale destacar que os desenhos infantis representam mais do que meras formas e cores; eles traduzem histórias ricas em significados. Portanto, interpretar esses desenhos é um ato valioso que exige uma análise cuidadosa, capaz de captar o que vai além da narrativa superficial.

Moreira (2008) enfatiza o desenho como uma forma de linguagem para a criança, permitindo-lhe expressar sentimentos, registrar ideias e se comunicar antes mesmo da escrita.

[...] porque o desenho é para criança uma linguagem como o gesto e a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever, a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas. (Moreira, 2008, p. 20)

Assim, “o mundo dos desenhos infantis expressas histórias que serão contadas. Logo, interpretar um desenho se destaca como um ato valioso, porém deve ser analisado de forma correta, visto que é necessário entender além da narrativa” (Ferreira, 2024, p. 43).

Segundo Gobbi (2014), observar os desenhos infantis exige um olhar atento e investigativo, pois eles revelam como as crianças integram suas vivências nos traços, expressando rituais, relações hierárquicas e ambientes que impactam seus significados sobre o mundo ao seu redor.

Na Educação Infantil, o desenho auxilia no desenvolvimento do pensamento figurativo e no uso de signos, fundamentais para as aprendizagens de leitura e escrita. Conforme aponta Gobbi (2014), é fundamental observar os desenhos infantis com cuidado e curiosidade, pois eles refletem rituais, a criação de ambientes e a hierarquia presente nas experiências das crianças, além de como as relações influenciam os significados atribuídos à infância.

A produção de desenhos pelas crianças ocorreu ao longo da implementação da sequência didática, composta por oito vivências com jogos e brincadeiras tradicionais. Os desenhos foram realizados ao final de cada uma das atividades propostas, com exceção da última vivência, destinada à culminância do projeto, que não incluiu essa etapa. O primeiro desenho foi produzido no primeiro dia da sequência e teve como tema uma história infantil contada à turma, servindo como uma introdução lúdica ao trabalho que seria desenvolvido nas aulas seguintes. Nos demais encontros, o momento de produção acontecia logo após a realização da brincadeira e da roda de conversa, funcionando como uma forma de registro das experiências vividas e de expressão das percepções e sentimentos das crianças sobre a atividade do dia. No total, foram produzidos sete desenhos por cada criança participante, um para cada vivência que antecedeu a culminância. Os temas geradores para a elaboração dos desenhos foram as próprias brincadeiras vivenciadas, como "corrida do saco", "pula corda", "amarelinha", entre outras, buscando estimular que as crianças representassem, por meio do desenho, suas memórias, emoções e os aspectos que mais chamaram sua atenção durante as atividades. Essa estratégia pedagógica teve como objetivo ampliar a escuta das crianças e favorecer a compreensão de suas experiências corporais a partir de diferentes formas de linguagem.

2.5 Procedimentos para a Análise de Dados

Após a categorização dos dados seguimos para a análise dos resultados, das inferências e interpretações com subsídio do referencial teórico que fundamentaram esta pesquisa. As inferências, deduções lógicas, foram feitas a partir de proposições

validadas por outros autores para amparar as análises e interpretações dos achados (Minayo, 2009).

Ao abordar as metodologias de pesquisa, a análise de conteúdo se destaca como uma técnica essencial para examinar a comunicação de forma sistemática e objetiva. Nesse sentido, para Bardin (1977, p. 42),

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo utiliza diversas técnicas para descrever informações transmitidas em falas ou textos, seguindo três etapas principais: pré-análise, codificação do material e interpretação dos resultados obtidos (Bardin, 1977).

Na pré-análise, ocorre o momento de organização do material. É nessa fase que se define o conjunto de documentos que será analisado. O pesquisador realiza uma leitura flutuante para se familiarizar com os dados, formula hipóteses e objetivos, e seleciona os documentos a serem incluídos, estabelecendo critérios de inclusão e exclusão. Também são definidas as unidades de registro e as categorias que nortearão a análise.

A segunda etapa é a exploração do material, também chamada de codificação. Aqui, o conteúdo dos documentos é submetido a um processo de desmembramento e categorização, com base nas unidades definidas na pré-análise. O material é recortado em unidades de sentido (palavras, frases, parágrafos), que são classificadas em categorias temáticas, semânticas ou lexicais. Essa etapa exige um tratamento rigoroso e sistemático para garantir a confiabilidade dos dados.

Por fim, a interpretação dos resultados envolve o tratamento quantitativo e/ou qualitativo das informações codificadas. Nessa etapa, os dados são reunidos, comparados e interpretados à luz do referencial teórico adotado, buscando identificar significados, padrões e relações relevantes para os objetivos da pesquisa. É o momento de dar sentido aos achados, relacionando-os com o contexto em que foram produzidos e com as hipóteses levantadas inicialmente.

A análise dos dados foi orientada por três grandes eixos, definidos a partir dos objetivos da pesquisa e da organização do estudo. Esses eixos corresponderam às categorias de análise que estruturam os capítulos de resultados e discussões: (1) os

conhecimentos dos docentes sobre os jogos e brincadeiras tradicionais, com base nas entrevistas realizadas; (2) as observações participantes, que possibilitaram compreender as práticas pedagógicas e as interações corporais das crianças no cotidiano escolar; e (3) o planejamento, a aplicação e a análise da sequência didática, voltada para a integração dos jogos e brincadeiras tradicionais na Educação Infantil.

Cada uma dessas categorias permitiu explorar aspectos específicos da pesquisa, articulando os dados empíricos com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

Com o processo desta análise foi possível fornecer respostas aos problemas da pesquisa, assim como uma avaliação da sequência didática envolvendo jogos e brincadeiras tradicionais, a luz da Teoria Histórico-Cultural, para a turma de 2º período da Educação Infantil.

2.6 Aspectos Éticos

Inicialmente o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, Parecer nº 7.159.159.

Ao considerar as diretrizes éticas em pesquisas com crianças, é fundamental garantir um ambiente de respeito e valorização das suas vozes e experiências. Nesse sentido, Anjos, Araújo e Pereira (2023) destacam que,

Em resposta a esses aspectos éticos nas investigações com crianças, que envolvem respeito, participações voluntárias, valorização de suas concepções e de suas produções, cabe vincular métodos e instrumentos de pesquisa favoráveis à construção de uma relação saudável com as crianças participantes, como também requer do/a pesquisador/a a sensibilidade para adequar as estratégias às especificidades das crianças, valorizando os seus interesses e necessidades (Anjos; Araújo; Pereira, 2023, p. 29).

A operacionalização prévia deste trabalho foi feita através do contato prévio com a equipe gestora da escola. Foi encaminhado para a direção e coordenação pedagógica um documento solicitando a permissão para a sua realização conforme documento denominado Carta de Aceitação da Instituição (Apêndice A). Para as crianças têm-se o Termo de Assentimento (Apêndice B), no qual foram explicados os objetivos da pesquisa, tanto para elas quanto para seus responsáveis legais.

O aceite das crianças em participar, os cuidados e atenção para que elas possam decidir se querem ou não continuar contribuindo com a pesquisa, se

coloca como aspecto essencial nas discussões éticas sobre o envolvimento das crianças nas investigações científicas, além de consulta-las acerca de como os dados serão produzidos com elas podem ser utilizados na escrita, bem como não perder de vista que suas vozes estejam contextualizadas. A devolutiva às crianças e as instituições também é um ponto a ser considerado. O posicionamento do pesquisador nesse sentido é reflexivo, uma vez que ao ser envolvido nas relações com as crianças, assim como na construção da cumplicidade, diante das informações dadas pelas crianças, atravessa todo o processo de pesquisa até a publicação do conhecimento, necessitando, assim, de questionamentos críticos que respeitem a autoria das crianças (Anjos, Araújo; Pereira, 2023, p. 54).

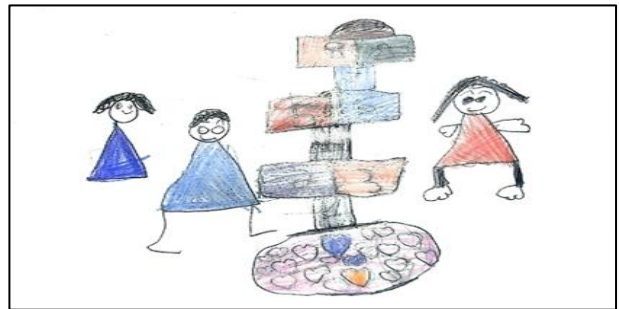
No mês de agosto de 2024, foram realizadas ações para o convite e a autorização da participação das crianças na pesquisa. Inicialmente, promoveu-se uma roda de conversa com a turma, na qual explicamos, de forma acessível, que a pesquisa era uma maneira de aprender mais sobre um tema importante para nossas vidas e que o assunto que iríamos pesquisar é sobre os jogos e as brincadeiras.

A comunicação com os responsáveis foi realizada durante uma reunião de pais, na qual me apresentei como professora e pesquisadora, esclarecendo os objetivos, os procedimentos e os cuidados éticos envolvidos na pesquisa. Além disso, foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) e o Termo de Uso de Imagem e/ou Voz (Apêndice D), permitindo que os responsáveis compreendessem os detalhes da pesquisa e refletissem sobre a autorização para a participação das crianças e o uso de suas imagens. Alguns responsáveis manifestaram dúvidas, o que motivou conversas individuais para esclarecimentos adicionais. Após esse processo, foram obtidas autorizações para a participação de 9 das 11 crianças frequentantes do 2º Período A.

Após apresentarmos nosso percurso teórico-metodológico, passamos a discutir os resultados da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desenho 5 - Brincando de amarelinha - A



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

“Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em suas experiências; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.”
(Vigotski, 2018, p. 24).

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, destacando os pontos importantes e cientes de que a realidade é dinâmica e cheia de nuances.

Para manter o foco neste estudo, reiteramos o objetivo geral da pesquisa: Compreender como os jogos e brincadeiras tradicionais, à luz da Teoria Histórico-Cultural, podem ser utilizados no 2º período da Educação Infantil, em uma escola pública do Distrito Federal, para promover o desenvolvimento corporal das crianças. E como objetivos específicos: Caracterizar os jogos e brincadeiras tradicionais, considerando sua relevância histórica e cultural; identificar as possíveis fragilidades e potencialidades no trabalho pedagógico dos professores da Educação Infantil, no trato com jogos e brincadeiras no desenvolvimento corporal das crianças e desenvolver uma proposta pedagógica que integre os jogos e brincadeiras tradicionais à prática educativa, considerando as características e necessidades da turma.

Primeiramente, serão descritas as compreensões das professoras sobre o uso dos jogos e brincadeiras tradicionais e em seguida, a observação participante será abordada, destacando as dinâmicas e interações observadas na turma.

Apresentamos, pois, os resultados e suas discussões.

3.1 Conhecimentos dos docentes sobre os Jogos e Brincadeiras Tradicionais

Neste tópico, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com as professoras regentes da turma, com o intuito de identificar os conhecimentos prévios

das docentes sobre essas atividades, suas práticas cotidianas e os desafios enfrentados na implementação de brincadeiras tradicionais no contexto pedagógico.

As entrevistas ocorreram no dia 4 de setembro de 2024, em um espaço reservado da escola, durante o horário de coordenação pedagógica. Inicialmente, conversamos com a docente do turno matutino, denominada professora Caliandra¹³. Em seguida, realizamos a entrevista com a docente do turno vespertino, denominada professora Ipê Roxo.

O levantamento de dados revelou percepções e práticas importantes sobre o uso de jogos e brincadeiras tradicionais na rotina escolar, além de destacar desafios e necessidades de apoio. A análise das respostas permitiu observar tanto pontos de convergência quanto especificidades nas práticas pedagógicas e na compreensão da utilização dos jogos e brincadeiras tradicionais para o desenvolvimento infantil.

A entrevista teve início com uma abordagem sobre a formação acadêmica das participantes, com o objetivo de compreender seus percursos profissionais. Vejamos as falas das professoras:

*“Minha primeira formação, eu cursei no Instituto Federal de Goiás, foi licenciatura em Ciências Biológicas em 2017. Aí eu fiz uma complementação em Pedagogia em 2017 e 2018.”
(Caliandra)*

“Eu sou formada em Educação Física e concluí em 2017. E fiz uma complementação pedagógica em Pedagogia em 2020.” (Ipê Roxo)

As respostas revelam trajetórias acadêmicas distintas, mas que convergem na busca por uma formação mais ampla e voltada à prática pedagógica, por meio da complementação em Pedagogia.

Ao responderem sobre o tempo de atuação na Educação Infantil, ambas informaram que ingressaram na SEEDF no ano de 2024 e que estão iniciando sua experiência nesse nível de ensino. Durante a entrevista, relataram sentir dificuldades justamente por estarem se adaptando às especificidades dessa etapa, o que foi apontado como um desafio enfrentado no cotidiano escolar.

Esse relato evidencia uma angústia comum entre professores que, mesmo já formados e com experiência em outras etapas da Educação Básica, ao ingressarem em um novo campo de atuação, vivenciam um sentimento de recomeço. Tal situação

¹³ Os nomes das participantes da pesquisa são fictícios, escolhidos a partir de flores típicas do Cerrado. A pesquisadora atribuiu o pseudônimo 'Caliandra' à professora do turno matutino e 'Ipê-roxo' à professora do vespertino.

as coloca novamente em uma posição semelhante à de iniciantes, exigindo um processo de (re)adaptação, construção de saberes específicos e ressignificação de suas práticas pedagógicas. Esse contexto ressalta a importância da formação continuada e de uma observação atenta para enfrentar os desafios iniciais na Educação Infantil. Como destaca Mello (2015, p. 8):

Para isso, quanto mais as professoras e os professores conhecerem sobre o desenvolvimento infantil e sobre as formas adequadas de realizá-lo, melhor faremos o trabalho educativo. Observar as crianças em atividade, ouvir suas curiosidades e interesses de conhecimento e estudar seu desenvolvimento criam condições para isso.

Em relação às atividades práticas realizadas com as crianças, ambas relataram integrar propostas lúdicas, como brincadeiras na quadra e no parque, musicalização com gestos, psicomotricidade e circuitos. A professora Ipê Roxo, formada em Educação Física, demonstrou um conhecimento mais aprofundado sobre essas atividades, evidenciando uma compreensão ampliada sobre a importância do trabalho com o corpo e o movimento na Educação Infantil.

A compreensão ampliada sobre o movimento humano contribuiu significativamente para a qualidade das experiências corporais oferecidas às crianças. No entanto, essa realidade ainda é uma exceção em muitas escolas da SEEDF, que não garante a presença de professores de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa ausência revela uma lacuna nas políticas públicas educacionais do Distrito Federal, que ainda não reconhecem plenamente a necessidade de um profissional especializado para assegurar o direito das crianças a uma formação humana integral, que contemple o corpo, o movimento e as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

Segundo Ayoub (2001), a Educação Física na Educação Infantil tem na linguagem corporal sua essência, sendo por meio do corpo e do movimento que a criança dessa fase explora e aprende, podendo ser desenvolvida em diferentes momentos do processo educativo.

Ao serem questionadas sobre o conhecimento e definição de jogos e brincadeiras tradicionais, ambas afirmaram conhecer algumas práticas. Vejamos:

“Não necessariamente com esse termo, mas sim jogos populares. Eu reconheço esses jogos, como pular corda e amarelinha, que são bastante conhecidos. Eu não sei te definir, eu nunca fiz estudo para eu definir o que é um jogo tradicional” (Caliandra).

“Os jogos e brincadeiras tradicionais, no meu entendimento, são aquelas brincadeiras mais antigas, que foram passadas de geração em geração, como a bandeirinha, corrida do saco” (Ipê Roxo).

Pelas falas, observa-se que Caliandra possui um conhecimento mais superficial, identificando exemplos, mas sem uma definição clara. Já Ipê Roxo apresenta uma compreensão mais elaborada, associando os jogos à transmissão cultural entre gerações. Sua fala converge com a definição de Friedmann (1996), que descreve os jogos tradicionais como aqueles aprendidos no convívio familiar ou social e vivenciados em espaços como ruas, praças, parques e escolas.

Quando questionadas sobre a integração dessas brincadeiras nas atividades escolares, ambas relataram utilizá-las esporadicamente e, em sua maioria, de forma espontânea, sem planejamento estruturado. Conforme Libâneo (2013, p. 246): “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.”

Percebe-se que as brincadeiras são apresentadas como momentos recreativos, não necessariamente como estratégias pedagógicas intencionais. Essa espontaneidade sugere uma lacuna formativa em relação ao uso dos jogos e brincadeiras tradicionais como ferramentas de desenvolvimento corporal.

Em relação às contribuições dessas atividades para o desenvolvimento das crianças, ambas mencionaram avanços no equilíbrio, coordenação, agilidade e desenvolvimento cognitivo. As falas refletem uma consciência sobre os benefícios corporais, ainda que sem embasamento teórico sólido.

Friedmann (1996) destaca a necessidade de trabalhar com jogos tradicionais na educação, pois eles proporcionam prazer às crianças, resgatam a cultura lúdica infantil e servem como recurso metodológico para identificar necessidades e estimular o desenvolvimento cognitivo e aprendizagens específicas.

A professora Caliandra reconhece o impacto das brincadeiras no desenvolvimento das crianças, mas admite que sua prática é mais pautada pela observação do que por fundamentos teóricos específicos. Por outro lado, Ipê Roxo, embora também reconheça os benefícios das brincadeiras, expressa o desejo de compreender melhor os aspectos do desenvolvimento corporal para aplicar as atividades de forma mais eficaz. Ambas as falas indicam a importância de um maior aprofundamento teórico para melhorar a aplicação pedagógica das brincadeiras no contexto escolar. Vejamos as falas:

“Eu entendo que essas brincadeiras ajudam muito no desenvolvimento das crianças, mas, sinceramente, não tenho um conhecimento teórico profundo sobre como isso impacta especificamente o desenvolvimento motor. Às vezes, a gente faz mais pelo que já viu funcionar na prática do que por uma base teórica mesmo” (Caliandra).

“Eu percebo que as brincadeiras tradicionais realmente ajudam as crianças a melhorar o equilíbrio, a coordenação e a agilidade. No entanto, sinto que, sem um conhecimento mais profundo sobre o desenvolvimento motor, fica difícil entender exatamente como essas atividades influenciam de forma específica o corpo das crianças. Seria interessante ter mais informações sobre isso para poder aplicar as brincadeiras de maneira ainda mais eficaz” (Ipê Roxo).

Tais relatos destacam uma reflexão comum sobre a falta de conhecimento teórico específico, indicando a necessidade de formações voltadas à integração entre teoria e prática.

Entre as principais dificuldades relatadas estão a inexperiência, a falta de espaço em dias chuvosos e a limitação de recursos materiais. Ambas mencionaram que, por serem novas na Educação Infantil, ainda estão em processo de adaptação e sentem falta de formação específica para integrar os jogos e brincadeiras tradicionais de forma estruturada e com fins de desenvolvimento corporal.

As falas das professoras sobre as dificuldades em planejar atividades alinhadas ao desenvolvimento infantil reflete a necessidade de compreender o conceito de currículo defendido por Miranda:

O currículo para esta etapa de educação não se submete a grades de horários, nem se prende a conteúdos ou áreas de conhecimento. Mas, buscando garantir os direitos das crianças (brincar, conviver, conhecer-se, participar, explorar e expressar-se), visa promover experiências cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança e a apropriação da cultura humana, com fins não a uma intelectualização vazia, mas a sua constituição como ser humano (Miranda, 2021, p. 111).

Sobre os apoios e recursos desejados, ambas destacaram a importância da formação continuada e do trabalho colaborativo, como evidenciam as falas:

“Eu acho que seria muito útil termos formações para aprender mais sobre como usar os jogos e brincadeiras tradicionais de forma pedagógica. Assim, poderíamos entender melhor como adaptar as atividades para diferentes idades e como usá-las para promover o desenvolvimento das crianças. E se tivesse um professor de educação física seria o ideal” (Caliandra).

“Acredito que as formações seriam uma excelente oportunidade para nos aprofundarmos nas práticas pedagógicas com os jogos tradicionais. Também seria bom um outro profissional para auxiliar no desenvolvimento das atividades” (Ipê Roxo).

A fala de Caliandra reforça a importância da atuação do professor de Educação Física, conforme orienta o documento do PECM: “a atuação pedagógica do Professor

de Educação Física, integrada à prática pedagógica do Professor de Atividades, tem como objetivo fortalecer e enriquecer o trabalho educativo, ampliando as experiências corporais das crianças” (Distrito Federal, 2019, p. 14).

As professoras apontam também a necessidade de colaboração entre profissionais, reforçando uma prática pedagógica mais estruturada e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Essa realidade, comum a muitos educadores da Educação Infantil, é alertada por Marsiglia:

Com isso, a formação de professores torna-se precária e no caso da educação infantil leva o dito atendimento de qualidade às crianças pequenas a uma completa falácia, afastando a maioria dos educadores de seu papel de transmissor de conhecimento, pois os profissionais são mal-formados (quando formados!), sem domínio técnico, compromisso político ou qualquer tipo de conhecimento teórico que lhes permita desenvolver uma prática pedagógica de qualidade (Marsiglia, 2011, p. 63).

Ao serem convidadas a fazer as considerações finais, as professoras reiteraram a importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil, abrangendo tanto o aspecto cognitivo quanto o motor:

“Eu considero extremamente importante as brincadeiras para o desenvolvimento da criança. Quando a criança brinca, quando ela canta, ela dança, ela gesticula, o cognitivo dela é perceptível, o cognitivo funciona melhor, ela raciocina melhor, aprende melhor. Então, para mim, uma coisa está ligada à outra” (Caliandra).

“O tema é muito enriquecedor, que tem sido deixado de lado, tem-se focado muito no pedagógico, deixando a parte motora. E você vê que muitas crianças não sabem o que é direita e esquerda, não desenvolveu a coordenação motora grossa. E também assim, uma criança que não apresenta uma parte motora desenvolvida, ela não consegue ter criticidade. Se no jogo, nas brincadeiras, ela não aprendeu a criar estratégias, na vida real ela não consegue criar estratégias para resolver os problemas, seja pequeno ou grande. Também trabalha o emocional, não é só ganhar ou perder, está em vencer a si mesmo, não desistir” (Ipê Roxo).

Caliandra destaca como as brincadeiras, ao envolverem atividades como cantar, dançar e gesticular, favorecem o desenvolvimento cognitivo das crianças, evidenciando a interconexão entre corpo e mente no processo de aprendizagem. Por sua vez, Ipê Roxo destaca o impacto positivo das brincadeiras no desenvolvimento motor, apontando que a ausência dessas habilidades pode prejudicar outras áreas, como a capacidade de resolver problemas e a formação emocional das crianças, além de evidenciar sua contribuição para o desenvolvimento da criticidade e da resiliência.

É essencial proporcionar às crianças na primeira infância uma diversidade de vivências corporais, possibilitando a exploração livre de suas capacidades motoras e

a construção de sua relação com a cultura do movimento. Conforme destaca Basei (2008, p. 7):

É dentro dessa perspectiva que enfatizamos a necessidade de proporcionar às crianças, na educação infantil, o maior número de experiências de movimento possível, onde elas possam adquirir formas de movimentar-se livremente, desenvolvendo sua própria relação com a cultura do movimento, experimentando os diferentes sentidos e significados do movimento, para, a partir de suas vivências, incorporá-las a seu mundo de vida

De maneira geral, as falas das professoras demonstram abertura e interesse pelo uso dos jogos e brincadeiras tradicionais, reconhecendo suas contribuições para o desenvolvimento infantil. No entanto, também evidenciam lacunas formativas e a necessidade de maior apoio institucional para que possam planejar e implementar práticas mais intencionais e pedagogicamente fundamentadas.

Embora reconheçam a importância das brincadeiras, ambas ainda apresentam uma compreensão limitada sobre seu papel no desenvolvimento integral da criança. As professoras tendem a associar as brincadeiras, principalmente, a momentos de recreação ou ao desenvolvimento de aspectos motores, o que evidencia uma concepção reducionista do brincar. Essa visão restrita reforça a urgência de processos formativos que ampliem essa compreensão, transcendendo o caráter lúdico-recreativo e integrando as brincadeiras aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, conforme orienta a Teoria Histórico-Cultural.

Sob essa perspectiva teórica, as brincadeiras não são apenas meios para a aquisição de habilidades motoras ou cognitivas isoladas. Elas constituem atividades humanas socialmente construídas, mediadas por interações sociais e culturais, que desempenham um papel central na formação das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica, a imaginação e o pensamento simbólico. Vigotski (1991) ressalta que, ao brincar, a criança amplia suas possibilidades de agir de forma intencional e autorregulada, antecipando comportamentos e internalizando significados sociais.

Assim, é necessário resgatar e aprofundar as bases teóricas que sustentam a potência formativa do brincar, problematizando a maneira como essa prática tem sido compreendida e aplicada no cotidiano escolar. A ausência da disciplina de Educação Física na Educação Infantil merece uma análise crítica mais contundente, pois limita o acesso das crianças a experiências corporais diversificadas e planejadas de forma intencional. O trabalho com jogos e brincadeiras tradicionais poderia ser

potencializado com a presença de um profissional especializado, contribuindo para uma abordagem mais ampla e integrada.

Essa ausência também evidencia um descompasso entre os princípios do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (CMDf) e a realidade vivenciada nas escolas. O currículo orienta que a criança seja vista como sujeito pleno de direitos, cujas aprendizagens e desenvolvimento ocorrem de maneira integral e indissociável entre o cuidar e o educar:

os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam compreender as especificidades dessa etapa da educação e a concepção da criança como sujeito de direitos, de modo a pautar sua ação em atividades que contemplem o cuidar e educar, compreendendo a unidade que implica tais ações (Distrito Federal, 2018, p. 28).

Diante disso, torna-se fundamental investir na formação continuada dos docentes, especialmente daqueles que estão em início de carreira, oferecendo subsídios teóricos e práticos que favoreçam a incorporação de atividades corporais com intencionalidade pedagógica.

Assim, destaca-se a relevância do trabalho colaborativo entre docentes da Educação Infantil e os profissionais de Educação Física, ampliando a capacidade da escola de promover experiências educativas mais significativas. O Programa Educação com Movimento (PECM), por exemplo, apresenta-se como uma importante política pública que visa fortalecer essa interlocução, estimulando práticas que reconheçam a corporeidade como dimensão essencial do desenvolvimento infantil.

Por fim, cabe ao educador observar, planejar e adaptar as situações vivenciadas no cotidiano escolar, criando oportunidades que respeitem a singularidade de cada criança e que contribuam, de forma significativa, para seu crescimento e aprendizagem. Esse processo requer sensibilidade, intencionalidade e um olhar atento, pois as potencialidades e necessidades das crianças nem sempre se revelam de maneira imediata. É preciso, portanto, uma ação docente fundamentada teoricamente, planejada e intencional, que compreenda o brincar como um direito e uma prática educativa essencial para o desenvolvimento integral.

Imagem 9 - Entrevista com as professoras



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

3.2 Observação participante na turma

A observação ocorreu em uma turma do 2º período da Educação Infantil da Escola Classe Pedra Fundamental, localizada em Planaltina-DF. Essa experiência foi fundamental para compreender, de forma viva e concreta, o universo das crianças pequenas em seu cotidiano escolar.

Freitas (2007) afirma que, na observação, o pesquisador atua além de mero espectador, intervindo no contexto com o objetivo de promover transformações mútuas, em um processo dialético que busca compreensão nos encontros entre pesquisador e pesquisado.

A escolha pela observação participante se deu justamente pela necessidade de estar com as crianças, sentir o que elas sentem, observar suas reações de perto e, sobretudo, escutar suas vozes, mesmo aquelas que não se expressam com palavras. Estar ali, brincando junto, foi uma forma de compreender o sentido que essas práticas assumem em suas vidas e como podem ser mediadoras de desenvolvimento, como propõe Vigotski.

Ao mergulhar no cotidiano da turma, tornou-se possível perceber a riqueza dos gestos, expressões e interações que se desenrolavam nas atividades lúdicas. Cada roda de brincadeira, cada atividade no pátio, cada riso compartilhado, revelava mais do que simples movimentos, mostrava um modo único de ser e estar no mundo, próprio da infância. Esse olhar atento permitiu captar nuances que muitas vezes passam despercebidas em uma observação distante.

As observações foram realizadas no mês de setembro de 2024, em dois períodos distintos: quatro no turno matutino e quatro no vespertino. Vale destacar que se tratava de uma turma de Educação Infantil em tempo integral, com jornada de 10 horas de aula por dia.

Essa divisão permitiu acompanhar de forma equilibrada as atividades conduzidas pelas professoras regentes em diferentes momentos do dia, observando como cada uma organiza as práticas pedagógicas e registrando as interações e respostas das crianças, o que enriqueceu a análise das dinâmicas e impactos das atividades desenvolvidas ao longo do período. Assim,

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos (Brasil, 2013, p. 95).

A primeira observação ocorreu no dia 3 de setembro de 2024, no turno matutino, durante o momento de brincadeiras livres no parque. Esse momento revelou-se um espaço privilegiado para observar, de forma sensível e atenta, como as crianças se relacionavam entre si, como exploravam os brinquedos disponíveis e como respondiam às orientações das professoras, evidenciando aspectos importantes de seu desenvolvimento corporal, emocional e social.

Quadro 7 - Planejamento da 1ª Observação

Data: 3 de setembro de 2024.

Objetivo: Promover o desenvolvimento da coordenação motora, a socialização e a autonomia das crianças através do brincar no parque.

Recursos: Espaço do parque, brinquedos (escorregador, balanço, gangorra, etc.).

Procedimentos:

1. Orientar as crianças sobre o uso seguro dos brinquedos e regras básicas de convivência.
2. Incentivar a exploração do espaço de maneira livre, promovendo a interação e o trabalho em equipe.

3. Estimular as crianças a sugerirem brincadeiras que envolvam o uso dos brinquedos.

Duração: 50 minutos.

Avaliação: Observação das interações e registros fotográficos para análise posterior.

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de informações da professora.

A atividade foi planejada com o objetivo de promover o desenvolvimento motor, a socialização e a autonomia das crianças. O parque de areia da escola, equipado com escorregador, balanço, gangorra e uma casinha de madeira, tornou-se um cenário rico de experimentações e descobertas. Antes da atividade, as crianças foram orientadas sobre o uso seguro dos brinquedos e sobre as regras básicas de convivência, criando-se, assim, um ambiente acolhedor e respeitoso, propício para o brincar livre.

A professora incentivou as crianças a explorarem o espaço de forma autônoma, permitindo que criassem suas próprias brincadeiras, com liberdade para imaginar, interagir e se movimentar. Ao favorecer a autonomia, a proposta também fortaleceu vínculos e promoveu o trabalho em equipe.

Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (Brasil, 2013, p. 95).

Durante a observação, foi evidente o entusiasmo das crianças ao explorar o parque. Muitas correram, saltaram e inventaram formas criativas de utilizar os brinquedos. A interação entre elas foi espontânea. Algumas crianças, inicialmente mais tímidas, aos poucos foram se integrando ao grupo, estimuladas pelo movimento coletivo e pela força do convite implícito no brincar.

As brincadeiras, nesse contexto, emergiram como uma das formas mais genuínas de expressão e comunicação infantil. Brincar é, para a criança, um modo de habitar o mundo, de se colocar nele com corpo e imaginação. Ao correr, balançar e construir castelos na areia, as crianças experimentaram não apenas suas habilidades motoras, como equilíbrio, coordenação e agilidade, mas também vivências fundamentais de cooperação, negociação e criação de sentidos compartilhados. Como bem aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: "o

brincar é essencial para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças" (Brasil, 1998).

Ao observar as crianças brincando no parque de areia e construindo castelos, notamos interação social e colaboração, com divisão de tarefas como cavar, molhar a areia e moldar torres. A atividade estimulou criatividade, imaginação, comunicação e habilidades sociais, destacando a brincadeira como um espaço de aprendizagem e resolução de problemas.

No brincar, no entanto, os objetos perdem sua forma determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê (Vigotski, 1991, p. 110).

As interações vividas no parque permitiram observar como as crianças se apropriam do patrimônio cultural da humanidade e o ressignificam em suas brincadeiras. Brincar, experimentar, imaginar, tudo isso são formas de aprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Como destaca o Currículo em Movimento da Educação Infantil do DF:

[...] por meio das brincadeiras e interações, os profissionais da educação acompanham como as crianças recebem suas propostas e como se apropriam do patrimônio cultural da humanidade, como se posicionam nas relações sociais, como desenvolvem a criatividade, a imaginação, as experimentações e vivências e o fazem não para atribuir notas ou atestar fracassos ou avanços, mas para, de acordo com Vigotski (2012), atuar na zona de desenvolvimento iminente, a fim de colaborar com o desenvolvimento de novas formações nas crianças (Distrito Federal, 2018, p. 54).

Apesar da riqueza da atividade, alguns desafios também se fizeram presentes. As regras de convivência e o uso seguro dos brinquedos precisaram ser reiterados em determinados momentos, especialmente quando algumas crianças se arriscaram além do recomendado. Nessas situações, a mediação da professora foi essencial, garantindo a segurança e o bem-estar de todos, sem comprometer a autonomia e o protagonismo infantil.

Esse tipo de atividade, embora livre, exige um olhar atento e constante do educador, que precisa equilibrar liberdade e cuidado, escuta e orientação. Para aprimorar futuras propostas, pode-se considerar o uso de recursos visuais ou dinâmicas prévias de conscientização sobre segurança e regras de convivência, integrando esses elementos de forma mais lúdica e significativa ao próprio brincar.

Ao fim da observação, ficou evidente que, mesmo nas brincadeiras aparentemente simples, há uma complexa rede de aprendizagens em curso. A escuta sensível do professor, seu olhar atento às interações e seu compromisso com uma prática pedagógica intencional são fundamentais para garantir que as vivências das crianças se tornem experiências significativas de crescimento.

Imagem 10 - Brincando no parque



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

A segunda observação ocorreu em uma tarde tranquila, no dia 5 de setembro de 2024, quando acompanhei uma atividade pedagógica voltada para o reconhecimento da letra I. O foco da proposta era desenvolver a coordenação motora fina, a percepção visual e o reconhecimento da letra, por meio de uma atividade lúdica e significativa. A condução da professora e o envolvimento das crianças ao longo do processo revelaram não apenas suas habilidades cognitivas, mas também aspectos afetivos, sociais e motores.

Quadro 8 - Planejamento da 2ª Observação

Data: 5 de setembro de 2024.

Objetivo: Desenvolver a coordenação motora fina e a percepção visual, além de reforçar o reconhecimento da letra I.

Recursos: Papel colorido, pincel, cola, folha com a letra I impressa.

Procedimentos:

1. Introduzir a letra I e conversar sobre palavras que comecem com essa letra.
2. Demonstrar como rasgar o papel em pedaços pequenos.

3. Orientar as crianças a colar os pedaços na letra, preenchendo toda a área.

Duração: 50 minutos.

Avaliação: Observação do envolvimento e atenção das crianças e análise dos trabalhos realizados.

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de informações da professora.

Logo no início, a professora apresentou gravuras de objetos que começavam com a letra I, como “índio”, “igreja” e “iguana”. Com perguntas instigantes, ela estimulou a curiosidade e desafiou as crianças a identificarem a letra inicial de cada figura, promovendo uma rica associação entre imagem, som e grafia. As palavras foram registradas no quadro, valorizando a oralidade e dando visibilidade ao pensamento infantil.

Na sequência, cada criança recebeu uma folha com a letra I impressa. A proposta era preenchê-la com pedaços de papel colorido. A professora explicou com paciência o passo a passo da atividade, demonstrando como rasgar o papel em pequenos fragmentos e como colá-los cuidadosamente sobre o contorno da letra. O uso do pincel e da cola exigia atenção, delicadeza e concentração, um verdadeiro convite ao exercício da coordenação motora fina.

No início, algumas crianças demonstraram dificuldade ao rasgar o papel ou espalhar a cola com precisão. Mas, aos poucos, foram ganhando confiança e destreza. A cada novo movimento, percebia-se uma evolução no controle dos dedos, no foco e no engajamento. Algumas crianças, visivelmente mais cansadas por estarem desde o turno matutino na escola, necessitaram de mais tempo e apoio. Mesmo assim, com o incentivo da professora, participaram ativamente da proposta.

Outras crianças, mais autônomas, além de preencherem a letra, começaram a sugerir novas palavras com I, demonstrando que a aprendizagem ia além da folha, era construída nas interações, na escuta e na troca. Um momento marcante foi quando duas crianças dividiram os papéis coloridos espontaneamente, mostrando sensibilidade, colaboração e empatia no ambiente coletivo da sala.

A atividade revelou, com sutileza, como a manipulação de materiais diversos pode ser um potente recurso de aprendizagem. Segundo o Currículo em Movimento da Educação Infantil do DF, “na primeira infância, a criança se utiliza da manipulação de objetos e da realização de atividades manuais, como modelagem, pinturas,

desenhos, esculturas etc.” (Distrito Federal, 2018, p. 25) para construir sentidos e ampliar suas experiências com o mundo.

Além de favorecer o desenvolvimento motor e cognitivo, a proposta também permitiu observar aspectos importantes do desenvolvimento socioemocional. A partilha de materiais, os pequenos gestos de ajuda entre colegas, as expressões de orgulho ao completar a atividade, tudo isso evidencia que a aprendizagem acontece em múltiplas dimensões.

A avaliação, nesse contexto, se deu de forma natural, no decorrer da própria atividade. Foi possível perceber o avanço das crianças, respeitando seus tempos, seus modos de agir e seus desafios particulares. Como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o processo avaliativo deve ser contínuo, formativo e voltado para o acompanhamento do desenvolvimento, sem objetivo de classificação ou comparação entre as crianças (Brasil, 2010, p. 29).

Nesse sentido, observar, escutar e interpretar as expressões infantis é fundamental para que o professor possa organizar práticas mais sensíveis, significativas e coerentes com o ritmo de cada criança. A atividade com a letra I foi, mais do que uma tarefa, um espaço potente de aprendizagem, expressão e encantamento.

Imagem 11 - Identificando a letra I



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

Na terceira observação, realizada em 10 de setembro de 2024, no turno matutino, a atenção voltou-se para a brincadeira “Pegue o pino”, momento que possibilitou analisar tanto a organização da atividade pela professora quanto o envolvimento das crianças, suas interações e respostas durante a dinâmica proposta.

A atividade teve como objetivos desenvolver a agilidade, a atenção e o reconhecimento das partes do corpo. Para isso, foi utilizado um pino de boliche como material principal.

Quadro 9 - Planejamento da 3ª Observação

Data: 10 de setembro de 2024.

Objetivo: Trabalhar a agilidade, a atenção e o conhecimento das partes do corpo.

Recursos: Um pequeno objeto (pino) para ser pego durante a brincadeira.

Procedimentos:

1. Explicar as regras da brincadeira: ao ouvir o nome de uma parte do corpo, as crianças devem tocá-la; ao ouvir pino, uma criança deve pegar o objeto.
2. Variar a sequência das partes do corpo para manter a atenção das crianças.
3. Incentivar a interação e o aprendizado coletivo.

Duração: 50 minutos.

Avaliação: Observação da rapidez de resposta das crianças e do entendimento dos comandos.

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de informações da professora.

A professora iniciou explicando as regras da brincadeira: ao ouvir o nome de uma parte do corpo (como “braço”, “cabeça”, “perna”), as crianças deveriam tocá-la imediatamente. Quando ouvissem a palavra “pino”, uma delas deveria pegá-lo o mais rápido possível. A docente destacou a importância de prestar atenção aos comandos e reagir com rapidez, variando a ordem das palavras ao longo da brincadeira para manter o foco e o engajamento do grupo.

Durante a atividade, a professora incentivou a interação entre as crianças, promovendo um ambiente de cooperação e aprendizado coletivo. A brincadeira foi muito bem recebida pelas crianças, que rapidamente compreenderam as regras e participaram com entusiasmo. A variação constante dos comandos manteve o interesse das crianças ao longo de toda a atividade. Algumas demonstraram grande agilidade ao responder prontamente, enquanto outras apresentaram um tempo de resposta mais lento, o que permitiu à professora ajustar a complexidade dos comandos de acordo com o desempenho do grupo.

De acordo com Friedmann (1996), a atividade lúdica desempenha um papel essencial no ambiente escolar, permitindo à criança vivenciar diferentes estímulos e

emoções. Para a autora, o jogo vai além do entretenimento: ao brincar, a criança se comunica com o mundo ao seu redor, expressa sentimentos, ideias e constrói significados.

Durante a observação, foi possível perceber que algumas crianças colaboraram entre si, ajudando colegas que demonstravam dúvida sobre determinadas partes do corpo. Isso evidenciou o caráter social da brincadeira e o fortalecimento das aprendizagens por meio da interação. Como aponta Friedmann (1996, p. 56), “através do jogo, não somente abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento”.

A professora acompanhou atentamente as ações das crianças, ajustando os comandos conforme o ritmo e a resposta do grupo, o que contribuiu para o andamento fluido da atividade. As crianças apresentaram bom conhecimento corporal e responderam bem a comandos simples, especialmente nas primeiras rodadas. No entanto, observou-se que algumas tiveram mais dificuldade com comandos que exigiam maior rapidez e coordenação, especialmente os que envolviam o pino. Esses aspectos indicam a importância de promover a continuidade de atividades semelhantes, com ajustes progressivos de complexidade, para potencializar o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças.

Na Educação Infantil, o brincar e a interação são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Como afirma Vigotski (2007, p.134),

[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

A partir dessa perspectiva, evidencia-se que o brincar não apenas diverte, mas também potencializa o desenvolvimento infantil, permitindo que a criança explore habilidades e competências que, em outros contextos, poderiam não ser tão estimuladas.

O movimento, nesse sentido, torna-se uma das principais formas de expressão na infância, permitindo que a criança interaja com o ambiente, com os colegas e construa sentidos por meio dessas vivências. Como ressalta Basei (2008, p. 5), “a criança utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas”.

Imagem 12 - Brincando de pegue o pino



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

A quarta observação, realizada em 12 de setembro de 2024, no turno matutino, teve como foco uma atividade ao ar livre, na qual as crianças foram incentivadas a explorar a natureza de forma lúdica e investigativa. A proposta buscou promover a consciência ambiental e estimular a exploração sensorial, a partir do contato direto com elementos naturais presentes na área externa da escola, caracterizada por uma vegetação diversificada.

Quadro 10 - Planejamento da 4ª Observação

Data: 12 de setembro de 2024

Objetivo: Promover a consciência ambiental e incentivar a exploração sensorial através do contato com a natureza.

Recursos: Área externa com vegetação.

Procedimentos:

1. Conversar sobre a importância de respeitar a natureza e utilizar apenas galhos caídos.
2. Orientar a coleta de galhos e discutir as formas, tamanhos e texturas encontradas.
3. Utilizar os materiais para a atividade de artes.

Duração: 50 minutos.

Avaliação: Observação do comportamento das crianças durante a coleta e de sua interação com a natureza.

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de informações da professora.

A professora iniciou a atividade com uma conversa sobre a importância de respeitar a natureza, orientando as crianças a coletarem apenas galhos que estivessem no chão, sem arrancar partes de árvores ou plantas. Em seguida, foram incentivadas a observar e recolher galhos de diferentes formas, tamanhos e texturas, prestando atenção aos detalhes do ambiente ao redor.

Durante a coleta, a professora conduziu a atividade de forma sensível, estimulando as crianças a interagirem com o ambiente natural e a despertarem a percepção sensorial por meio da observação e do toque. As crianças demonstraram entusiasmo, curiosidade e atenção durante a exploração, utilizando palavras como “fininho” e “lisinho” para descrever os galhos que encontravam, o que revelou uma rica experiência sensorial.

Após a coleta, já em sala, a turma foi convidada a utilizar os galhos para uma atividade de artes. As crianças, em pequenos grupos, criaram formas, figuras e composições livres, representando desde animais até construções mais abstratas. A proposta estimulou a criatividade, a imaginação e a expressão simbólica, funcionando como uma extensão da experiência sensorial vivida anteriormente.

Essa abordagem dialoga com o que propõe o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (CMDf), ao afirmar que:

A instituição que oferta Educação Infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, inovar e criar cultura, de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade. (Distrito Federal, 2018, p. 23).

A atividade também evidencia a importância da arte na Educação Infantil, enquanto prática que favorece a apropriação da cultura e amplia o repertório expressivo das crianças. Para Miranda (2021, p. 118), “para a Teoria Histórico-Cultural, a arte desempenha um papel de apropriação da cultura”, permitindo que a criança se relacione com o mundo de maneira criativa e significativa.

Ao observarem diferentes texturas e formas, e ao interagirem livremente com os materiais, as crianças demonstraram estar mais conectadas com o ambiente ao seu redor, revelando um envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Esse tipo de experiência reforça a ideia de que, para que as crianças aprendam de maneira significativa, é necessário oferecer contextos desafiadores, nos quais possam

desempenhar um papel ativo e construir significados sobre si mesmas, os outros e o mundo. Como afirma a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidam a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 33).

Assim, a exploração das texturas e a criação artística não apenas favoreceram o desenvolvimento sensorial, como também permitiram que as crianças pensassem de forma simbólica e expressiva, conectando-se com o ambiente de maneira profunda. Nesse contexto, é fundamental que as propostas pedagógicas estimulem a curiosidade, o encantamento, a exploração e o questionamento, promovendo o conhecimento do mundo físico, social, do tempo e da natureza (Brasil, 2010).

Vale destacar o papel da brincadeira como prática educativa e direito de aprendizagem, pois promove interações significativas entre crianças, seus pares e os adultos, funcionando como um recurso essencial para estimular a imaginação, a experimentação e a descoberta (Distrito Federal, 2018).

Imagem 13 - Explorando a natureza



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

A quinta observação, realizada em 17 de setembro de 2024, no turno vespertino, acompanhou uma atividade de montagem de quebra-cabeças, com foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais das crianças, além de promover a colaboração entre os colegas. A proposta pedagógica teve como objetivos principais estimular a percepção visual, o raciocínio lógico e a cooperação, utilizando quebra-cabeças adequados à faixa etária das crianças.

Quadro 11 - Planejamento da 5ª Observação

Dia: 17 de setembro de 2024

Objetivo: Desenvolver habilidades de percepção visual, raciocínio lógico e cooperação entre as crianças.

Recursos: Quebra-cabeças adequados para a faixa etária.

Procedimentos:

1. Dividir as crianças em pequenos grupos e distribuir os quebra-cabeças.
2. Orientar para que trabalhem juntos e compartilhem as peças.
3. Auxiliar as crianças conforme necessário, incentivando-as a resolver os desafios sozinhas.

Duração: 50 minutos.

Avaliação: Observar a cooperação entre as crianças e as estratégias utilizadas para resolver o quebra-cabeça.

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de informações da professora

A professora iniciou a atividade organizando a turma em duplas ou individualmente, distribuindo um quebra-cabeça para cada. Antes de começarem, ela explicou as regras de forma clara, destacando que o mais importante não era apenas completar a atividade, mas ajudar e colaborar com os colegas durante o processo.

Durante a realização da atividade, a professora circulava entre as crianças, oferecendo suporte quando necessário, mas sempre incentivando a autonomia e a tentativa individual antes da solicitação de ajuda. Essa postura reforçou o protagonismo infantil, permitindo que as crianças experimentassem diferentes estratégias para resolver os desafios por conta própria.

As crianças se envolveram rapidamente com a proposta, demonstrando concentração, curiosidade e interesse. No entanto, foi possível observar, inicialmente, certa resistência de algumas crianças em trabalhar em dupla, preferindo resolver sozinhas e não compartilhando as peças. A mediação da professora, com intervenções pontuais e perguntas instigantes como “Onde essa peça poderia se encaixar?” e “Qual peça você acha que falta aqui?”, estimulou a reflexão e o diálogo, promovendo um ambiente de troca e construção coletiva.

À medida que a atividade avançava, a cooperação espontânea entre as crianças aumentava. Um exemplo significativo foi o de uma criança que, ao terminar

seu quebra-cabeça, prontamente ofereceu ajuda a um colega, demonstrando atitudes de empatia e solidariedade. Ao reconhecer formas, padrões e encaixes, as crianças exercitavam a percepção visual, o pensamento lógico e a paciência, além de desenvolverem habilidades de comunicação.

Essa vivência evidencia o papel do jogo no desenvolvimento integral da criança, como aponta o Coletivo de Autores (1992, p. 45):

O jogo satisfaz necessidades das crianças, especialmente necessidade de 'ação'. Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. Não sendo o jogo aspecto dominante da consciência, ele deve ser entendido como 'fator de desenvolvimento' por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê.

A atividade com quebra-cabeças, ao mesmo tempo em que fortaleceu aspectos cognitivos e motores, contribuiu para o desenvolvimento da vontade, da consciência e das relações interpessoais. Como destaca o próprio Coletivo de Autores (1992), o ato de jogar permite à criança refletir sobre o significado de suas ações, transformando tanto suas necessidades quanto sua compreensão do mundo.

Diante dos resultados observados, a continuidade e ampliação de propostas colaborativas como essa pode potencializar ainda mais o desenvolvimento das crianças. A introdução de novos desafios, com níveis progressivos de complexidade, pode fortalecer competências como o raciocínio lógico, a escuta ativa e o trabalho em equipe, elementos fundamentais para a formação de sujeitos autônomos, críticos e cooperativos.

Essa prática está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que afirmam que as crianças, enquanto sujeitos históricos, de direitos e produtoras de cultura, devem ser incluídas em experiências educativas que favoreçam seu desenvolvimento integral em todas as suas dimensões (Brasil, 2010).

Imagem 14 - Brincando de quebra-cabeça



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

A sexta observação foi realizada no dia 19 de setembro de 2024, no turno matutino, e acompanhou uma atividade de culinária em que as crianças participaram do preparo de brigadeiros de baru. A proposta, além de lúdica e sensorial, estimulou habilidades de coordenação motora fina e a compreensão de etapas, quantidades e medidas, promovendo ainda a valorização do bioma Cerrado.

Quadro 12 - Planejamento da 6ª Observação

Data: 19 de setembro de 2024.

Objetivo: Desenvolver a coordenação motora fina e introduzir conceitos de culinária e trabalho em grupo.

Recursos: Ingredientes para o brigadeiro de baru (leite condensado, baru, chocolate em pó, margarina), utensílios de cozinha.

Procedimentos:

1. Apresentar os ingredientes e conversar sobre o baru, um fruto do cerrado.
2. Orientar as crianças a ajudarem no preparo da receita, estimulando o toque e a mistura dos ingredientes.
3. Após o preparo, degustar os brigadeiros e conversar sobre a experiência.

Duração: 50 minutos.

Avaliação: Observar o envolvimento das crianças e o desenvolvimento das habilidades motoras.

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de informações da professora.

O objetivo principal da atividade era desenvolver a coordenação motora fina das crianças, introduzindo ao mesmo tempo noções de culinária, trabalho em equipe e pertencimento cultural. Para isso, o preparo do brigadeiro de baru foi utilizado como contexto integrador e significativo.

A professora iniciou a atividade apresentando o fruto do baru e contextualizando sua importância como uma riqueza típica do Cerrado. Em seguida, conduziu uma roda de conversa em que incentivou as crianças a compartilharem seus saberes sobre o bioma, promovendo a valorização do conhecimento prévio e das vivências individuais.

Essa abordagem está em consonância com a concepção de Educação Infantil proposta no Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal, segundo o qual a escola deve ser “um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade social das crianças, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território” (Distrito Federal, 2018, p. 23).

Na sequência, a professora apresentou um cartaz com os ingredientes e o modo de preparo da receita, explicando cada etapa de forma acessível e visualmente atrativa. As crianças foram incentivadas a participar ativamente de todo o processo, tocando os ingredientes, ajudando a misturá-los e enrolando os brigadeiros, sempre com o cuidado de seguir as orientações de higiene e segurança.

Durante o preparo, a professora fez intervenções que instigavam o pensamento e o diálogo, propondo perguntas como: “O que acham que vai acontecer quando misturarmos os ingredientes?”, “Por que é importante seguir as etapas da receita?”, “Como vocês acham que o sabor do baru vai influenciar o brigadeiro?” e “O que muda se colocarmos mais ou menos de algum ingrediente?”. Essas provocações favoreceram a curiosidade, o raciocínio e a troca de ideias entre as crianças.

A empolgação era evidente, todas se mostraram entusiasmadas com a possibilidade de experimentar algo novo. O uso do baru, um ingrediente pouco conhecido por muitas delas, despertou interesse e curiosidade, gerando perguntas e comentários sobre o fruto e seu vínculo com o Cerrado, tema norteador do Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao utilizar as mãos para manipular os ingredientes, as crianças colocaram em prática movimentos que exigiram precisão, controle e atenção, como enrolar bolinhas e misturar a massa. A coordenação motora fina foi amplamente exercitada nesse

processo, que também favoreceu atitudes de empatia e cooperação, com crianças ajudando umas às outras de forma espontânea.

Na Educação Infantil, a aprendizagem ocorre de maneira coletiva e significativa, e as interações entre os pares são fundamentais para a construção de conhecimentos. Conforme aponta Vigotski (1991), o desenvolvimento se dá por meio da mediação e da interação com o outro, sendo papel do professor criar situações em que os saberes e experiências culturais das crianças possam emergir, circular e transformar-se.

Essa vivência, além de promover aprendizagens práticas e cognitivas, evidenciou o potencial pedagógico de integrar o contexto sociocultural das crianças ao planejamento escolar. A culinária foi, aqui, uma linguagem que se uniu aos campos de experiência propostos pela BNCC (2017), favorecendo a apropriação da cultura, a expressão de sentimentos e o fortalecimento de vínculos.

Segundo o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018), é fundamental garantir às crianças experiências que articulem formação pessoal e social com conhecimento de mundo. Como aponta o documento:

à concepção expressa neste Currículo é de que, ao realizar atividades, desenvolver projetos, vivenciar experiências nos âmbitos de formação pessoal e social e conhecimento de mundo, e ao adotar as múltiplas linguagens expressas pelos campos de experiência, a criança tenha o direito a aprender (Distrito Federal, 2018, p. 61).

Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, a criança é entendida como um sujeito integral, cujo desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e motor ocorre de forma interdependente. A atividade observada ilustra bem essa concepção, articulando diferentes dimensões do desenvolvimento infantil por meio de uma experiência significativa, contextualizada e culturalmente enraizada.

Imagem 15 - Receita de brigadeiro de barú



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

A sétima observação foi realizada no dia 24 de setembro de 2024, no turno vespertino, e acompanhou a realização da brincadeira "mão e pé", uma proposta lúdica que promoveu o movimento corporal, a coordenação motora e a percepção espacial das crianças. A atividade foi planejada com o objetivo de desenvolver a coordenação motora grossa, além de reforçar o reconhecimento das partes do corpo de forma divertida e interativa.

Quadro 13 - Planejamento da 7ª Observação

Data: 24 de setembro de 2024.

Objetivo: Trabalhar a coordenação motora e o reconhecimento das partes do corpo de maneira divertida.

Recursos: Marcas de mão e pé desenhadas no chão.

Procedimentos:

1. Explicar o circuito, mostrando como colocar as mãos e os pés nas marcas correspondentes.
2. Demonstrar uma vez e depois convidar as crianças a participar, uma por vez.
3. Incentivar a interação e o incentivo mútuo entre as crianças.

Duração: 350 minutos.

Avaliação: Observar o equilíbrio, a agilidade e a interação entre as crianças durante o circuito.

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de informações da professora.

Para isso, a professora organizou um circuito no chão, utilizando marcas desenhadas de mãos e pés em diferentes direções. A proposta exigia que as crianças posicionassem corretamente mãos e pés nas marcas correspondentes, seguindo a sequência apresentada no trajeto.

A atividade teve início com uma explicação da professora, que demonstrou como percorrer o circuito, destacando a importância de prestar atenção à ordem e ao posicionamento correto. Em seguida, chamou cada criança individualmente para participar, enquanto as demais aguardavam atentas e incentivavam os colegas, favorecendo o espírito de grupo e o respeito ao tempo do outro.

A brincadeira despertou grande interesse e envolvimento por parte das crianças. A maioria conseguiu seguir as instruções com precisão, demonstrando habilidades de coordenação motora, equilíbrio e agilidade ao se posicionar nas marcas. Algumas, no entanto, apresentaram dificuldades iniciais, especialmente ao distinguir a mão direita da esquerda. Com orientação e repetição, essas crianças conseguiram melhorar significativamente, evidenciando o papel da mediação pedagógica no processo de aprendizagem.

Essa observação reforça a importância de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades individuais. Como destaca Kishimoto (2010, p. 4):

Em qualquer agrupamento infantil, há crianças que estão mais avançadas, outras, em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende os diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses.

A atividade também contribuiu para o desenvolvimento de outras habilidades importantes, como atenção, autocontrole e socialização. Foi possível observar as crianças apoiando e encorajando umas às outras, criando um ambiente acolhedor e colaborativo. Esse tipo de interação fortalece a autoconfiança e o sentimento de pertencimento ao grupo, fundamentais para o desenvolvimento emocional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ressaltam que: “a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa [...] transformando-se em um espaço singular de constituição infantil” (Brasil, 1998, p. 27).

O brincar, nesse sentido, não apenas diverte, mas ensina, promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas como atenção, memória e imaginação,

além de possibilitar a vivência de regras e papéis sociais em um ambiente seguro e estimulante.

Como sugestão para futuras propostas, seria interessante ampliar o nível de complexidade do circuito, introduzindo comandos adicionais como saltos, giros ou movimentos com outros segmentos corporais. Essa variação pode manter o interesse das crianças e continuar desafiando suas habilidades motoras de forma progressiva.

No contexto da Educação Infantil, reconhece-se que as múltiplas linguagens, corporal, verbal, gráfica, musical, entre outras, estão interligadas e devem ser exploradas de forma integrada. O trabalho corporal, nesse cenário, é um valioso instrumento de expressão, interação e aprendizagem (Distrito Federal, 2018).

Essa vivência evidencia como uma simples brincadeira pode ser um poderoso recurso pedagógico, promovendo o desenvolvimento integral das crianças de forma significativa, prazerosa e alinhada às concepções contemporâneas de infância e educação.

Imagem 16 - Brincando de mão e pé



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

A oitava e última observação foi realizada no dia 26 de setembro de 2024, no turno vespertino, e teve como foco a apresentação da peça teatral “A princesa do Cerrado”. A atividade promoveu a criatividade, o desenvolvimento da linguagem oral e corporal, além de despertar a curiosidade das crianças sobre a fauna local e a importância do bioma Cerrado.

Quadro 14 - Planejamento da 8ª Observação

Data: 26 de setembro de 2024.

Objetivo: Estimular a criatividade, a expressão corporal e a valorização da cultura local.

Recursos: Figurinos simples, adereços de cena, espaço para a apresentação.

Procedimentos:

1. Dividir os papéis da peça e orientar as crianças sobre as falas e os gestos.
2. Ensaiar com as crianças, incentivando a expressão e o uso do corpo.
3. Apresentar a peça para a turma, com uma conversa ao final sobre os personagens e o enredo.

Duração: 50 minutos.

Avaliação: Observar a participação, o envolvimento e a capacidade de expressar os personagens e a história.

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de informações da professora.

O principal objetivo da proposta foi estimular a expressão corporal, a imaginação e o protagonismo infantil, valorizando ao mesmo tempo aspectos da cultura local. A peça foi fruto do trabalho colaborativo entre as duas professoras da turma, a professora do turno matutino conduziu os ensaios, distribuiu os papéis e orientou as crianças quanto às falas e aos gestos dos personagens; já a professora do vespertino ficou responsável pela produção dos adereços e pela montagem do cenário, com materiais simples e criativos.

Durante a semana que antecedeu a apresentação, as crianças participaram ativamente dos ensaios, sendo incentivadas a usar o corpo de maneira expressiva e espontânea para representar seus personagens. Essa liberdade para criar e interpretar favoreceu o desenvolvimento de múltiplas linguagens e ampliou a participação ativa de cada criança no processo.

No dia da apresentação, a peça foi encenada para as demais turmas da escola. O entusiasmo era visível, as crianças se envolveram com alegria, demonstrando autonomia, cooperação e encantamento tanto no momento de se arrumarem quanto durante a performance.

Essa vivência corrobora os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o teatro como uma linguagem fundamental para o

desenvolvimento infantil. Segundo o documento: “o trabalho docente consiste em refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 17).

A atividade também contribuiu para fortalecer a autoconfiança e a colaboração entre as crianças. Algumas, inicialmente mais tímidas, foram se soltando aos poucos, sentindo-se acolhidas e apoiadas tanto pelos colegas quanto pelas professoras. Esse processo de superação pessoal, aliado ao trabalho em grupo, reforçou a importância das práticas pedagógicas que favorecem o protagonismo infantil.

Ao final da apresentação, já na sala, a professora conduziu uma roda de conversa para refletir com as crianças sobre a experiência vivida. Esse momento foi especialmente significativo, pois as crianças puderam compartilhar como se sentiram no papel de seus personagens, o que aprenderam com a história e o que mais gostaram na experiência. O relato espontâneo das emoções e descobertas revelou o quanto a atividade foi marcante e significativa.

Encenar uma peça teatral na Educação Infantil é, mais do que uma apresentação, um processo pedagógico profundo. Ao representar personagens e vivenciar histórias, as crianças exploram o corpo e o movimento como formas de expressão, comunicação e construção de sentidos. Como afirma a BNCC:

com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (Brasil, 2017, p.36).

Ainda segundo o mesmo documento, ao utilizar diferentes linguagens como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta, as crianças entrelaçam corpo, emoção e linguagem em seu processo de desenvolvimento, ampliando sua capacidade de comunicação, expressão e aprendizagem.

A encenação da peça “A princesa do Cerrado” mostrou-se uma prática pedagógica, que uniu ludicidade, conhecimento, cultura e expressão corporal, proporcionando uma experiência rica, significativa e afetiva para todas as crianças envolvidas.

Imagem 17 - História: A princesa do Cerrado



Fonte: Arquivo da pesquisa (set. 2024).

A análise das observações realizadas ao longo das diferentes vivências evidenciou que as atividades propostas favoreceram uma ampla gama de habilidades essenciais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

As vivências observadas demonstraram como atividades lúdicas, criativas e intencionalmente planejadas contribuem significativamente para o desenvolvimento da criança em múltiplas dimensões. Segundo Silva (2012), práticas como brincadeiras, desenhos e narrativas são fundamentais para estimular a imaginação, a criatividade e a expressão infantil.

Cada experiência analisada trouxe contribuições específicas, seja no aprimoramento da coordenação motora, na construção de vínculos sociais, na valorização do meio ambiente ou na expressão da criatividade. A presença ativa e sensível das professoras mostrou-se essencial para o aproveitamento dessas atividades, evidenciando a importância de uma abordagem pedagógica que valorize o brincar e reconheça o lúdico como linguagem privilegiada da infância.

O jogo e a brincadeira, em suas diferentes formas, ocupam um lugar central no cotidiano infantil. São práticas que transcendem o simples entretenimento, estando intimamente ligadas ao processo de aprendizagem e socialização. Como afirmam

Marcolino, Barro e Mello (2014, p. 99): "desde sua origem o jogo está ligado à atenção educativa que os adultos dispensam às crianças quando ensinam as formas de utilizar os objetos e, de forma consciente ou não, as formas de relacionamento entre as pessoas."

A observação participante realizada na turma possibilitou uma compreensão mais profunda das dinâmicas de interação e socialização entre as crianças, bem como das estratégias docentes empregadas. A escuta atenta e o olhar sensível do professor revelaram-se fundamentais para a mediação das atividades e para a criação de um ambiente acolhedor, estimulante e propício à aprendizagem significativa.

Em síntese, as práticas pedagógicas observadas confirmam que o desenvolvimento infantil se fortalece quando a criança é colocada no centro do processo educativo, respeitando seus tempos, seus interesses e suas múltiplas formas de expressão. Cabe ao educador criar oportunidades ricas de exploração, expressão e descoberta, contribuindo para a formação de sujeitos curiosos, críticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desenho 6 - Brincando de pular corda - A



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

*“[...] A regra a ser seguida aqui não deve ser o embelezamento da vida, mas a reelaboração criativa da realidade, isto é, uma elaboração das coisas e do próprio movimento das coisas que iluminará e elevará as vivências cotidianas a nível criativo.”
(Vigotski, 2001, p. 350)*

Este capítulo apresenta a concretização da proposta pedagógica por meio da sequência didática de jogos e brincadeiras tradicionais na Educação Infantil, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

A sequência foi planejada para estimular o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, priorizando as interações mediadas e o protagonismo infantil no aprendizado, pois, [...] “considera-se que essa etapa é fundamental e privilegiada para estimular e proporcionar para as crianças desafios motores, cognitivos e socioafetivos, com vistas ao seu pleno desenvolvimento” (Distrito Federal, 2019, p. 17).

Inicialmente, será descrito o planejamento da sequência didática, destacando a colaboração entre as professoras e a adaptação das atividades às características e necessidades da turma e em seguida, serão apresentadas análises e reflexões acerca do desenvolvimento da sequência, abordando as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados, os resultados observados e os desenhos feitos pelas crianças ao longo das atividades, os quais revelam suas percepções, interpretações e experiências vivenciadas durante a realização das propostas.

Esse conjunto de reflexões busca evidenciar como a sequência didática contribuiu para o enriquecimento do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento das crianças.

4.1 Planejamento da Sequência Didática

Em consonância com o objetivo específico da pesquisa, deu-se início à implementação da proposta pedagógica na turma do 2º Período da Escola Classe Pedra Fundamental, localizada em Planaltina-DF.

O planejamento escolar deve ser elaborado com base em objetivos claros, orientando a prática docente de forma consciente, intencional e significativa. Como destaca Libâneo (2013), planejar vai muito além do preenchimento de formulários burocráticos, trata-se de um processo reflexivo que considera os aspectos político-pedagógicos e o contexto social, econômico e cultural dos alunos, professores, famílias e da comunidade escolar.

A elaboração da sequência didática foi conduzida de forma colaborativa, com a participação ativa das professoras da turma, refletindo a valorização do trabalho coletivo na escola e atendendo às diretrizes do Programa Educação com Movimento (PECM). O principal objetivo desse planejamento foi assegurar que as atividades propostas fossem adequadas às necessidades do grupo, alinhadas aos objetivos da Educação Infantil e voltadas ao desenvolvimento corporal, social e cognitivo das crianças.

Ainda segundo Libâneo (2013), o planejamento pedagógico deve estar fundamentado em escolhas teóricas e metodológicas consistentes, considerando as finalidades da educação e seu papel na construção de uma sociedade mais justa e humana. Esse processo demanda um olhar atento às realidades sociais e culturais dos sujeitos envolvidos, promovendo práticas educativas coerentes com o contexto.

Nesse sentido, a prática pedagógica ultrapassa a mera execução de atividades. Ela se configura como um processo contínuo que tem início no planejamento, passa pela mediação das ações e culmina na avaliação. Como afirma Zabala (1998), o planejamento pedagógico deve considerar múltiplos fatores interdependentes: concepções metodológicas, organização social da turma, os papéis desempenhados por professores e alunos, bem como o tempo, o espaço e os materiais disponíveis, todos esses elementos são fundamentais para a construção de uma prática significativa.

Destaca-se, ainda, a importância da atuação conjunta entre o professor de Educação Física/pesquisador e as professoras regentes, uma articulação essencial

para consolidar o trabalho interdisciplinar, conforme propõe o PECM (Distrito Federal, 2019).

A partir da Teoria Histórico-Cultural, foi possível refletir sobre as possibilidades de mediação pedagógica durante as brincadeiras, considerando que o desenvolvimento das crianças ocorre nas interações sociais e no contato com os elementos culturais. Assim, a sequência didática foi estruturada para integrar jogos e brincadeiras tradicionais, respeitando a diversidade cultural do grupo e promovendo o protagonismo infantil no processo de aprendizagem.

No dia 2 de outubro de 2024, durante a coordenação pedagógica, junto com as professoras regentes, foram construídos os componentes da sequência didática, definindo os objetivos, estratégias pedagógicas, espaços de realização, tempo de duração e materiais necessários para cada atividade. Foram selecionados os jogos e brincadeiras a serem utilizados e realizadas as adaptações adequadas ao contexto da turma. Também foram estabelecidas estratégias de avaliação, visando acompanhar o desenvolvimento das crianças e refletir sobre os avanços e desafios enfrentados.

Esse processo colaborativo de planejamento foi fundamental para garantir a coerência pedagógica da proposta e possibilitar um ambiente de aprendizagem rico e significativo.

O planejamento foi construído em conformidade com os princípios do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (CMDf), que, segundo Miranda (2021, p. 110), busca:

garantir os direitos das crianças (brincar, conviver, conhecer-se, participar, explorar e expressar-se), visa promover experiências cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança e a apropriação da cultura humana, com fins não a uma intelectualização vazia, mas a sua constituição como ser humano.

A sequência didática foi estruturada para ser desenvolvida ao longo de um mês, com duas atividades semanais, totalizando oito atividades planejadas, sendo sete vivências com jogos e brincadeiras tradicionais e uma culminância. As ações foram aplicadas nos turnos matutino e vespertino, com duração média de 50 minutos cada, conforme orientações do PECM (2019).

Mais do que momentos lúdicos, essas atividades foram concebidas como estratégias pedagógicas intencionais que promovem a apropriação de habilidades

motoras, cognitivas e sociais pelas crianças, sempre considerando o contexto sociocultural em que estão inseridas.

4.2 Análise e reflexão acerca do desenvolvimento da Sequência Didática

No processo de análise das atividades desenvolvidas, foram realizadas as visualizações das fotos e escuta atenta dos áudios gravados nas rodas de conversa durante a realização da sequência didática, com o objetivo de compreender, de forma mais profunda, os elementos relacionados ao tema da pesquisa.

A brincadeira esteve presente em todas as propostas da sequência didática, pois é por meio dela que se orienta o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Como destaca o CMDF (2018),

brincando, a criança lança mão de variadas formas de expressão: gesticula, fala, desenha, imita, brinca com sons, canta, entre outras possibilidades. Brincar é condição de aprendizagem, desenvolvimento e, por desdobramento, de internalização das práticas sociais e culturais (Distrito Federal, 2018, p. 31).

A realização da sequência didática ocorreu de forma colaborativa e integrada com as professoras da turma, respeitando a rotina e o contexto pedagógico da escola. As atividades foram aplicadas de maneira coletiva, com a participação ativa das docentes em todas as etapas, desde a organização dos espaços até a condução das vivências com as crianças. Durante as intervenções, buscou-se criar um ambiente lúdico, estimulante e acolhedor, favorecendo a participação espontânea e o engajamento das crianças nas propostas. A atuação conjunta com as professoras foi fundamental para garantir o alinhamento entre os objetivos da pesquisa e as práticas pedagógicas cotidianas, além de possibilitar momentos de troca, reflexão e ressignificação das próprias ações docentes em relação ao uso dos jogos e brincadeiras tradicionais na Educação Infantil.

A primeira atividade da sequência didática, realizada em 08 de outubro de 2024, no turno matutino, teve como proposta inicial despertar o interesse das crianças pelo universo das brincadeiras tradicionais. A atividade foi desenvolvida a partir da contação da história A menina da cabeça quadrada, escolhida por sua abordagem crítica e reflexiva sobre o excesso de tecnologia e a importância das interações presenciais e do brincar.

O momento da contação ocorreu no espaço externo da escola, ao ar livre, o que favoreceu uma atmosfera de acolhimento e maior liberdade expressiva. Durante a leitura, observou-se o envolvimento das crianças, que demonstraram curiosidade e participação. A narrativa, que apresenta uma personagem imersa no mundo digital e posteriormente transformada pelo brincar, instigou um debate sobre o que significa brincar em suas vidas.

A roda de conversa que se seguiu à leitura foi fundamental para estimular a expressão oral e a escuta ativa. As crianças compartilharam diferentes concepções sobre brincar, como revelam as falas das crianças¹⁴:

Tamanduá-Bandeira: “Brincadeira é a gente se diverti com os amigos! Eu gosto de esconde-esconde, porque a gente corre e ri.”

Ema: “Eu brinco no celular da minha mãe!”

Lobo-Guará: “Brincar é como quando a gente faz de conta! Eu finjo que sou um super-herói e salvo todo mundo. Isso é brincadeira também, né?”

Seriema: “Eu gosto de brincar no celular! E assistir desenhos também.”
(Crianças do 2º Período, outubro, 2024).

Essas falas evidenciam a coexistência de experiências mais tradicionais com práticas mediadas pela tecnologia, reforçando a importância de ampliar o repertório lúdico das crianças para além do universo digital.

Na Educação Infantil, é fundamental oferecer às crianças oportunidades reais de participação em práticas de fala e escuta, pois é por meio dessas experiências que elas se constituem como sujeitos ativos e pertencentes a um grupo social. Como aponta a BNCC,

é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2017, p. 40).

Como forma de aprofundar as reflexões iniciadas, as crianças foram convidadas a realizar um desenho que representasse suas percepções sobre a história ou sobre o que haviam compreendido como brincadeira. Essa escolha metodológica está alinhada à perspectiva de que o desenho, na Educação Infantil, é uma linguagem expressiva legítima, que permite acessar a compreensão simbólica da criança sobre o mundo que a cerca (Ferreira, 2024; Moreira, 2008).

¹⁴ Os nomes das crianças utilizados ao longo deste trabalho são fictícios. Para preservar a identidade dos participantes, a pesquisadora optou por pseudônimos inspirados em animais típicos do Cerrado, valorizando a biodiversidade da região.

Os desenhos foram realizados com lápis de cor e papel A4, em ambiente tranquilo, com mediação da professora e da pesquisadora, que incentivaram as crianças a narrarem o que estavam desenhando. Durante o processo, observou-se um clima de envolvimento e entusiasmo, com trocas entre os colegas sobre suas produções.

Desenho 7 - A menina da cabeça quadrada – B



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

O Desenho 7, referente à história A menina da cabeça quadrada, destacou-se pelo uso de cores vibrantes e pela riqueza de detalhes. A criança representou a personagem principal sorrindo, com elementos como sol, arco-íris e borboleta, evidenciando a transformação da personagem a partir da vivência do brincar ao ar livre. Ao compartilhar sua produção, a criança explicou:

Seriema: "Ela ficou feliz porque foi brincar fora de casa. Agora ela pode brincar com os amigos e ver as coisas bonitas."

Essa narrativa visual e oral revela que a criança não apenas compreendeu a mensagem central da história, mas também projetou em sua produção um desejo de interação social e contato com a natureza, aspectos essenciais do desenvolvimento infantil, conforme destaca Vigotski (1991), ao afirmar que o brincar promove a internalização de significados culturais e sociais.

Ao analisar os desenhos da turma como um todo, percebeu-se que os temas predominantes foram o contato com a natureza, o brincar com amigos e a alegria proporcionada pelas brincadeiras. Mesmo as crianças que inicialmente citaram o brincar com o celular, ao desenhar, representaram atividades ao ar livre, como pular, correr e brincar de esconde-esconde. Isso evidencia um deslocamento simbólico, ao

serem provocadas a refletir, as crianças ressignificaram o brincar como uma atividade coletiva e corporal.

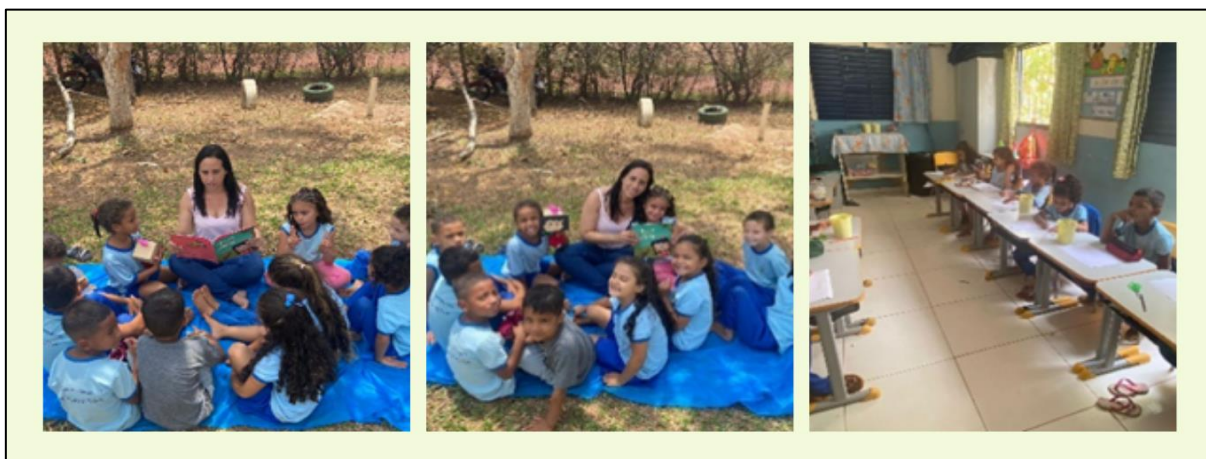
Essa integração entre falas e produções gráficas materializou a compreensão infantil sobre o tema e permitiu à pesquisadora visualizar, de forma concreta, o potencial formativo da sequência didática desde sua primeira atividade. O uso do desenho como recurso metodológico não apenas registrou as percepções das crianças, mas também revelou aspectos emocionais, cognitivos e sociais envolvidos no processo, reforçando a importância de práticas pedagógicas que considerem múltiplas linguagens infantis.

O ato de desenhar favoreceu o desenvolvimento de habilidades motoras finas, de atenção e de planejamento, compondo um quadro coerente com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que reconhece a mediação cultural como eixo estruturante do desenvolvimento humano.

Para Gobbi (2014), interpretar o desenho de uma criança com sensibilidade permite acessar suas emoções, desejos e percepções, revelando como ela se posiciona diante do mundo que a cerca.

A atividade inicial foi mais do que uma introdução temática, constituiu-se como um momento de escuta, expressão e construção conjunta de sentidos entre adultos e crianças, fundamentando-se teoricamente na valorização das práticas culturais e sociais como alicerces do processo educativo.

Imagem 18 - Introdução às brincadeiras tradicionais



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

A segunda atividade da sequência didática, realizada em 10 de outubro de 2024, no turno vespertino, teve como objetivo central promover o diálogo entre as

crianças e suas famílias sobre as brincadeiras da infância de seus pais, avós ou responsáveis. Essa escolha partiu da compreensão de que as brincadeiras tradicionais são elementos da cultura popular que se constroem e se transmite de geração em geração, conforme destaca o CMDF (2018), ao valorizar a interação entre escola, família e comunidade.

Para essa proposta, as crianças levaram para casa um registro escrito, com perguntas orientadoras para os familiares sobre as brincadeiras de sua infância. A devolutiva desse material trouxe à escola uma diversidade de relatos e memórias, enriquecendo o repertório lúdico das crianças e fortalecendo o vínculo afetivo entre escola e família.

O momento de socialização das descobertas foi marcado por grande entusiasmo. Durante a roda de conversa, as crianças relataram as brincadeiras mencionadas por seus familiares. Algumas falas registradas evidenciam o encantamento das crianças ao descobrir o passado lúdico de seus familiares:

Soldadinho: “A minha mãe disse que quando ela era pequena, gostava de brincar de passar anel! É tipo um jogo de adivinhar onde o anel está escondido.”

Lobo-Guará: “Meu pai falou que eles jogavam bolinha de gude na rua. Ele disse que era muito bom, mas eu nunca joguei antes, só vi no desenho.”

Galito: “Minha tia falou que adorava pular elástico com as amigas dela! Ela disse que elas usavam um elástico gigante e pulavam bem alto.”

Ariranha: “O meu avô brincava de soltar pipa no campo, ele até me prometeu que vai me ensinar um dia.”

(Crianças do 2º Período, outubro, 2024).

As falas mostram como as crianças começaram a perceber as brincadeiras como um elemento de continuidade cultural, aproximando-se das histórias de suas famílias. Essa experiência se configurou como uma mediação importante para a construção da consciência histórica e cultural das crianças, conforme orienta a Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1991).

Na etapa seguinte, as crianças foram convidadas a escolher uma das brincadeiras mencionadas para vivenciar coletivamente. A turma optou por experimentar o jogo da bolinha de gude, uma novidade para muitos. Friedmann (2015, p. 56) explica que,

Embora seja simples, essa brincadeira tem muitas funções úteis, como possibilitar à criança a aprendizagem de algumas regras morais, a obtenção de noções de espaço e tempo, o trabalho com noções de Matemática e Física, assim como a sua sociabilização através da cooperação e da competição. Este jogo contribui também para o desenvolvimento da cognição, levando a criança a pensar, analisar e tomar decisões. Do ponto de vista físico

e motor, adotam-se uma postura e movimentos específicos do corpo para se jogar corretamente. A criança desenvolve também a motricidade fina, já que existe uma forma certa de segurar as bolinhas e jogá-las. No plano afetivo, podem ser observadas diversas atitudes nas crianças, que podem ser desenvolvidas ou mudadas através do jogo: se a criança é exaltada ou calma, se tem paciência ou não, as reações que ela tem frente ao sucesso ou ao fracasso etc.

A vivência prática dessa brincadeira exigiu atenção, coordenação motora e cooperação. Durante a atividade, as crianças exploraram diferentes formas de lançar e controlar as bolinhas, aprendendo com os colegas e com a mediação das professoras, que orientaram de forma lúdica e afetiva. Após a experiência, foi realizada uma nova roda de conversa, em que as crianças compartilharam sentimentos, desafios e descobertas:

Ariranha: “Eu gostei de jogar bolinha de gude porque a gente tem que ter cuidado para não deixar cair.”

Jaguaririca: “Eu não consegui pegar nenhuma bolinha.”

Carcará: “É bem legal, a bolinha que brilha!”

Tamanduá-Bandeira: “A minha bolinha foi bem lonjão!”

Ema: “Eu já joguei com meu pai em casa.”

(Crianças do 2º Período, outubro, 2024).

Esses relatos revelam não apenas a experiência motora, mas também o envolvimento afetivo e social com a atividade, destacando-se o prazer da descoberta e a valorização das interações.

Ao vivenciar uma brincadeira tradicional, as crianças ampliaram seu repertório lúdico enquanto fortaleciam a compreensão sobre a cultura e a importância de preservar essas práticas. Como afirma Friedmann (1996), os jogos tradicionais são essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois, além de proporcionar prazer, favorecem de forma significativa a aprendizagem social e cultural.

Como desdobramento da prática, as crianças foram convidadas a realizar um desenho representando a brincadeira vivenciada. A técnica utilizada foi novamente o desenho livre com lápis de cor sobre papel A4, buscando favorecer a espontaneidade e a autenticidade das produções.

Desenho 8 - Brincando de bolinha de gude – A



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

O Desenho 08, por exemplo, retrata a brincadeira da bolinha de gude com destaque para os colegas, as bolinhas pretas e a linha do chão que delimitava o espaço do jogo. Na legenda feita pela criança, ela explicou:

Lobo-Guará: “Aqui sou eu e meus amigos jogando. A gente tenta acertar as bolinhas e ganhar.”

A análise desse e de outros desenhos evidenciou que as crianças compreenderam não apenas a dinâmica da brincadeira, mas também os aspectos relacionais envolvidos, o brincar em grupo, a cooperação, o aprendizado coletivo e a emoção do desafio.

Além da representação gráfica da brincadeira, alguns desenhos incluíram elementos narrativos relacionados às histórias dos pais, como imagens de adultos brincando, casas e ruas, o que demonstra que as crianças foram capazes de estabelecer relações entre o presente e o passado lúdico.

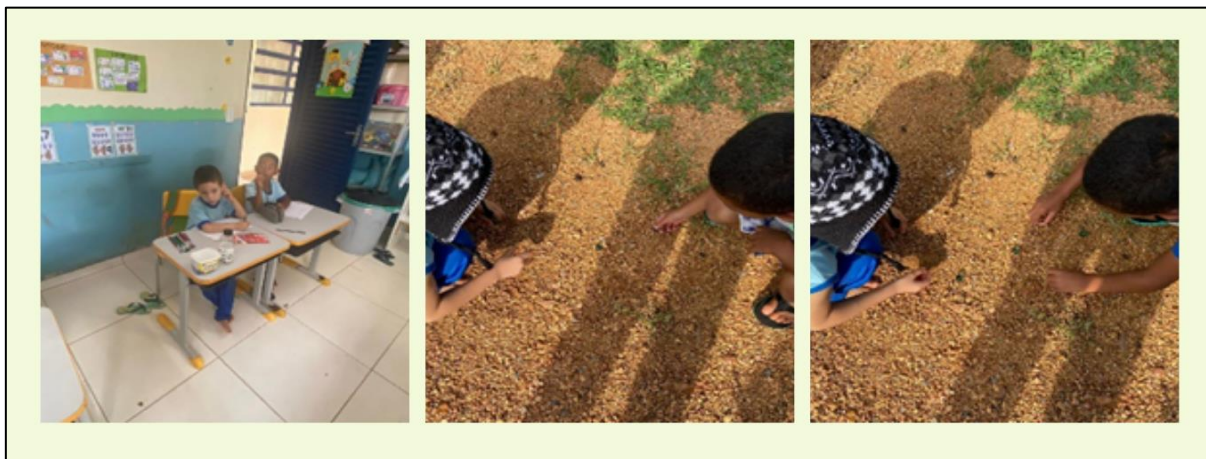
Essa conexão intergeracional reforça a importância da escuta sensível e da valorização das experiências culturais trazidas pelas famílias. Conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013), o envolvimento das famílias nas práticas pedagógicas amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece os vínculos entre escola e comunidade.

Vale destacar que a articulação entre as falas das crianças, os desenhos e as práticas corporais vivenciadas nesta atividade foi fundamental para concretizar os objetivos da sequência didática. O uso do desenho como registro permitiu acessar as múltiplas formas de expressão infantil, promovendo uma escuta mais profunda e uma

análise mais completa sobre as aprendizagens, emoções e significados construídos ao longo do processo.

Essa integração entre linguagem oral, corporal e gráfica dá materialidade àquilo que a Teoria Histórico-Cultural defende como essencial no processo educativo, a mediação social, a apropriação cultural e a construção coletiva de sentidos.

Imagem 19 - Pesquisa e compartilhamento



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

A terceira atividade da sequência didática, realizada no dia 16 de outubro de 2024, no turno matutino, foi a brincadeira da cabra-cega, tradicionalmente conhecida por estimular a percepção sensorial, o trabalho em equipe e a confiança entre as crianças.

Antes do início da brincadeira, as regras foram explicadas de forma clara e coletiva. As professoras e a pesquisadora reforçaram aspectos importantes como respeito aos colegas, cuidado com o espaço e a importância da segurança durante a atividade. Esse momento inicial de orientação seguiu os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que reconhece o papel do adulto como organizador do ambiente social de aprendizagem, criando condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 1991).

A vivência da brincadeira trouxe à tona emoções diversas. Algumas crianças demonstraram receio de serem vendadas, enquanto outras mostraram grande entusiasmo. O ambiente foi permeado por estímulos sonoros, toques leves e muitas risadas, evidenciando que o jogo promoveu situações desafiadoras e prazerosas ao mesmo tempo.

Durante o momento de socialização pós-brincadeira, em roda de conversa, as crianças compartilharam suas percepções e sentimentos sobre a experiência:

Galito: "Foi legal, mas eu fiquei com medo de não encontrar ninguém."

Aririnha: "Eu adorei ser a cabra-cega! Quando toquei na pessoa errada, todo mundo riu, mas depois acertei!"

Jaguaririca: "Eu achei muito difícil, porque eu não conseguia achar ninguém."

Carará: "Eu não quero ser a cabra."

(Crianças do 2º Período, outubro, 2024).

Essas falas revelam o envolvimento emocional e os diferentes modos como cada criança vivenciou o desafio de confiar na percepção tátil e auditiva, superando o medo inicial de se movimentar sem a visão.

Na sequência, foi proposta a realização de um desenho sobre a experiência. A técnica utilizada foi novamente o desenho livre com lápis de cor, desta vez com um breve momento de orientação prévia, convidando as crianças a pensar:

Professora/Pesquisadora: "Como foi brincar de cabra-cega? O que vocês mais gostaram ou acharam difícil?"

Desenho 9 - Brincando de cabra-cega - B



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

O Desenho 09, produzido por uma das crianças, retrata a cena da brincadeira com riqueza de detalhes, a figura central aparece com uma faixa sobre os olhos (representando a venda), enquanto as outras crianças estão ao redor, algumas rindo. Ao apresentar seu desenho para os colegas, a criança explicou:

Aririnha: "Essa aqui sou eu de olhos fechados. Meus amigos estavam rindo porque eu estava procurando eles, mas eu consegui pegar a minha amiga depois."

A análise desse desenho permite perceber como a criança internalizou não apenas a estrutura da brincadeira, mas também os aspectos afetivos e sociais envolvidos na vivência. O uso de traços marcantes para representar o movimento e o sorriso dos colegas evidencia que o momento foi vivido com intensidade e alegria.

De forma geral, os desenhos da turma revelaram elementos recorrentes, a venda nos olhos da criança que era a cabra-cega, os colegas ao redor em movimento e expressões de riso e surpresa. Esses registros gráficos, aliados às falas das crianças, reforçam a importância de práticas que envolvam múltiplas linguagens expressivas, permitindo que a criança dê forma e cor às suas experiências.

A produção dos desenhos funcionou como uma oportunidade para a criança revisitar mentalmente a experiência, organizando pensamentos, sentimentos e memórias sobre o que foi vivido. Segundo Gobbi (2014), o desenho na infância é uma forma de "ver o mundo com todos os sentidos", sendo, portanto, uma forma de expressão e interpretação da realidade.

A vivência da cabra-cega também mobilizou aspectos importantes do desenvolvimento emocional. As crianças lidaram com situações de medo, frustração, superação e alegria. O brincar, nesse caso, configurou-se como espaço de aprendizagem afetiva e social, em consonância com Vigotski (2001), que afirma que as emoções devem constituir a base do processo educativo.

A mediação das professoras foi fundamental para garantir que todas as crianças se sentissem seguras e acolhidas, respeitando os limites individuais e promovendo a participação de todos. Esse cuidado pedagógico está alinhado à concepção de infância defendida pelo Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (CMDf, 2018), que valoriza a escuta, o respeito às singularidades e a centralidade do brincar no desenvolvimento infantil.

A integração entre as falas, as vivências corporais e os desenhos permitiu à pesquisadora uma análise mais rica, aproximando-se de uma compreensão mais sensível e completa das aprendizagens e significados atribuídos pelas crianças a essa brincadeira tradicional.

Imagem 20 - Brincando de cabra-cega - B



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

A quarta atividade da sequência didática, realizada em 18 de outubro de 2024, no turno vespertino, teve como objetivo central estimular o desenvolvimento motor das crianças, promovendo a coordenação, o equilíbrio e a força de membros inferiores, além de incentivar a cooperação, o espírito de equipe e o enfrentamento de desafios de forma lúdica.

A corrida do saco foi planejada como um momento de vivência coletiva, com espaço para o erro, para a tentativa e para a superação, elementos centrais no processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Antes da atividade prática, as regras da brincadeira foram explicadas de forma clara e dialogada. As professoras e a pesquisadora organizaram o espaço no pátio da escola, garantindo segurança e amplitude para os movimentos. As crianças participaram ativamente da organização, ajudando a alinhar os sacos e definindo a linha de chegada.

Durante a brincadeira, foi possível observar diferentes reações, algumas crianças demonstraram medo de cair; outras, extrema empolgação; e houve também aquelas que se mostraram inicialmente desmotivadas, mas que, com o incentivo dos colegas e das professoras, acabaram se envolvendo com entusiasmo.

As falas das crianças durante e após a atividade refletem esses sentimentos:

Soldadinho: "Eu não conseguia pular direito, mas aí aprendi e foi ficando mais fácil!"

Ema: "Eu caí umas duas vezes, mas todo mundo riu e me ajudou a levantar. Foi legal!"

Lobo-Guará: "Gostei porque não tinha problema se a gente caísse, era só levantar e tentar de novo."

Galito: "Eu fiquei com raiva, mas depois foi muito legal, porque meus amigos ficaram torcendo pra mim!"

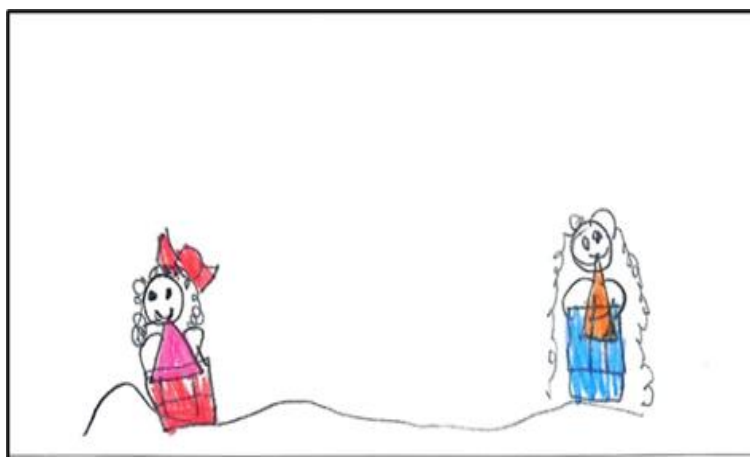
*Ariranha: "Foi difícil foi pular sem cair, mas consegui porque meus amigos falavam 'vai, você consegue!"
(Crianças do 2º Período, outubro, 2024).*

Essas falas mostram a construção de um ambiente de apoio, confiança e superação, no qual as crianças foram incentivadas a persistir e a valorizar as pequenas conquistas, características fundamentais para o desenvolvimento socioemocional e corporal na infância.

Após a vivência corporal, as crianças foram convidadas a representar, por meio de desenho livre com lápis de cor, como vivenciaram a brincadeira. A orientação dada foi:

Professora/Pesquisadora: "Desenhe como foi brincar de corrida do saco. O que você mais gostou? Como se sentiu?"

Desenho 10 - Brincando de corrida do saco - B



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

O Desenho 10, por exemplo, trouxe a representação de crianças sorrindo dentro dos sacos, com expressões de movimento sugeridas pelas linhas ao redor das figuras. A criança autora explicou:

Ema: "Aqui sou eu pulando, depois cai no chão. Todo mundo estava rindo e me ajudou a levantar."

Esse relato evidencia que a experiência de cair, levantar e ser acolhido foi significativa para a criança, o que reforça o papel educativo das situações de desafio, quando mediadas com sensibilidade.

Outros desenhos da turma mostraram o espaço do pátio, a linha de chegada, o público (colegas) assistindo e torcendo, além das próprias crianças dentro dos

sacos. Houve também representações de crianças com sorrisos e traços coloridos indicando movimento, velocidade e alegria.

A análise das produções gráficas aponta para um aspecto importante, pois os desenhos materializaram as emoções vividas, permitindo que a criança organizasse e expressasse suas experiências corporais e afetivas.

A brincadeira da corrida do saco, ao exigir esforço físico, equilíbrio e tomada de decisão rápida, ativou processos de autorregulação e planejamento de ações motoras, aspectos abordados por autores como Elkonin (1998), que destaca o papel das brincadeiras de movimento no desenvolvimento da consciência corporal e motora da criança.

Como destaca Friedmann (2015), brincadeiras como a corrida do saco não apenas estimulam o desenvolvimento motor, mas também favorecem aprendizagens relacionadas à persistência, à cooperação e à gestão de emoções diante de desafios e frustrações.

A mediação pedagógica foi essencial para garantir a participação de todas as crianças, respeitando os diferentes ritmos e níveis de habilidade. As professoras reforçaram mensagens de incentivo, valorizando o esforço de cada um, o que gerou um ambiente emocionalmente seguro e motivador.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira não é algo inato, mas se desenvolve por meio das interações sociais. O aprendizado que a criança adquire ocorre em contato com outras crianças e adultos, pelos objetos que manipula, pela observação, reprodução e recriação das atividades lúdicas. O papel dos adultos na mediação dessas interações é essencial para que a criança absorva novos conhecimentos e habilidades (Distrito Federal, 2018).

Por meio da integração entre fala, experiência corporal e registro gráfico, foi possível aprofundar a compreensão de como as crianças vivenciaram essa proposta, evidenciando o papel formativo das brincadeiras tradicionais no desenvolvimento integral infantil.

A corrida do saco foi, portanto, uma experiência valiosa para o desenvolvimento da cooperação e autoconfiança, conceitos centrais na Teoria Histórico-Cultural. Como afirma Mello (2015), a brincadeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que a criança desenvolve a imaginação, aprimora o pensamento e a linguagem, aprende a regular seu comportamento e constrói a consciência social.

Imagem 21 - Brincando de corrida do saco



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

A quinta atividade da sequência didática, realizada em 22 de outubro de 2024, no período matutino, foi a brincadeira de peteca, planejada com o objetivo de desenvolver a coordenação motora fina, a destreza manual e a percepção espaço-temporal das crianças, além de valorizar um brinquedo tradicional brasileiro com forte carga cultural.

Antes da atividade prática, foi realizado um momento de sensibilização. As professoras apresentaram o brinquedo, explicando sua origem e contextualizando-o como parte das brincadeiras populares típicas de diferentes regiões do Brasil. Essa introdução contribuiu para aproximar as crianças da história e do significado cultural da peteca, estabelecendo uma conexão afetiva com o objeto.

Durante a explanação, as crianças foram convidadas a observar, tocar e explorar livremente o brinquedo, reconhecendo sua textura, peso e formato. Em seguida, as regras básicas da brincadeira foram demonstradas, com foco na maneira correta de segurar a peteca e nos movimentos para lançá-la ao ar.

A prática foi realizada no pátio da escola, com as crianças organizadas em pequenos grupos para jogar umas com as outras. Desde os primeiros movimentos, foi possível perceber diferentes níveis de habilidade e de coordenação, mas, com o incentivo das professoras e a troca entre os colegas, houve visível evolução no desempenho de muitas crianças.

As falas registradas após a atividade demonstram o envolvimento, as percepções corporais e os sentimentos despertados pela vivência:

Soldadinho: "Eu consegui jogar a peteca bem alto, mas era difícil não deixar ela cair no chão!"

Seriema: “Eu gostei de tentar pegar a peteca no ar, parecia um jogo de pegar bolinha! Mas às vezes ela caía rápido e não dava tempo.”

Galito: “No começo eu errava todas, mas depois eu consegui! Foi muito divertido, quero brincar de novo.”

Jagatirica: “Eu achei um pouco difícil. Mas depois que a professora ensinou como bater com a mão, ficou mais fácil!”

Lobo-Guará: “Eu adorei jogar a peteca um pro outro! Foi bem legal!”
(Crianças do 2º Período, outubro, 2024).

As falas indicam o processo de aprendizagem, as emoções vivenciadas e a importância da mediação docente para favorecer o progresso de cada criança.

Após a prática, as crianças foram convidadas a realizar um desenho sobre a experiência, com a orientação:

Professora/Pesquisadora: “Desenhe como foi brincar de peteca. Quem estava com você? O que aconteceu de mais legal?”

Desenho 11 - Brincando de peteca - B



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

O Desenho 11, por exemplo, mostra duas crianças lançando a peteca uma para a outra, com traços que indicam o movimento ascendente da peteca e expressões de alegria nos rostos dos personagens. Ao apresentar sua produção, a criança explicou:

Tamanduá-Bandeira: “Aqui sou eu e minha amiga jogando. A peteca tá subindo porque eu joguei bem forte.”

Outros desenhos da turma trouxeram elementos como linhas representando o voo da peteca, o pátio da escola e o grupo de colegas ao redor, sinalizando que a brincadeira foi percebida como uma atividade coletiva.

A análise dos desenhos aponta que, mesmo crianças que inicialmente demonstraram dificuldades motoras, ao desenhar, representaram-se como

participantes ativos e bem-sucedidos na brincadeira. Isso sugere que o desenho, além de expressão gráfica, funcionou como uma reinterpretação afetiva positiva da vivência, contribuindo para a construção da autoestima e da autopercepção de competência.

Essa atividade dialoga com os pressupostos de Vigotski (1991) ao reconhecer que o desenvolvimento de novas habilidades motoras e cognitivas ocorre mediado pela interação com o outro e com os objetos culturais disponíveis no ambiente.

A peteca, enquanto brinquedo tradicional, também se revelou um importante mediador cultural, conectando as crianças a práticas corporais enraizadas na cultura popular brasileira. Como destaca Meirelles (2007), a peteca é um brinquedo tradicionalmente conhecido em diversas regiões do Brasil, tradicionalmente associada às festividades juninas e traz consigo uma rica carga cultural que se reflete na prática do jogo, especialmente no interior do país.

A integração entre a fala, a experiência corporal e o registro gráfico na atividade da peteca reforça o valor pedagógico das múltiplas linguagens na Educação Infantil. Conforme aponta Gobbi (2014), interpretar os desenhos infantis com sensibilidade permite acessar as emoções, desejos e percepções das crianças, compreendendo o brincar como um fenômeno amplo, que integra o corpo, a mente e as emoções.

Para Elkonin (2009), o brincar é uma atividade essencialmente social e coletiva, em que a interação entre os indivíduos, sejam adultos ou crianças, desempenha um papel crucial no desenvolvimento. A brincadeira não é um ato instintivo, mas um processo de aprendizagem que ocorre nas relações entre os sujeitos, dentro de um contexto cultural compartilhado.

Imagem 22 - Brincando de peteca



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

A sexta atividade da sequência didática, realizada em 24 de outubro de 2024, no turno vespertino, foi a tradicional brincadeira da amarelinha, planejada com o objetivo de promover o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio e da socialização entre as crianças.

Antes da prática, houve um momento de explicação e demonstração das regras básicas da brincadeira, o lançamento da pedrinha, a sequência de saltos com um ou dois pés e o retorno ao ponto de partida. As professoras conduziram a mediação de forma dialogada, perguntando às crianças se já conheciam a brincadeira e incentivando a participação de todos.

A escolha da amarelinha se alinhou aos princípios da Teoria Histórico-Cultural, por tratar-se de uma atividade socialmente construída, na qual as crianças aprendem por meio da interação com os colegas e com o ambiente, internalizando novas formas de agir, pensar e se movimentar (Vigotski, 2001).

Durante a vivência, algumas crianças apresentaram dificuldades motoras ao realizar os saltos com um pé só, enquanto outras mostraram facilidade e até incentivaram os colegas. Esse momento foi de aprendizagem colaborativa, com as crianças se ajudando a lembrar a sequência correta ou demonstrando como realizar o movimento.

As falas das crianças, registradas logo após a brincadeira, evidenciam o envolvimento emocional, a percepção de desafio e o sentimento de conquista:

Carcará: "Eu adorei pular! Mas foi muito difícil!"

Ema: "Eu não dei conta de pular direito, tenho que treinar mais."

Lobo-Guará: "Foi muito legal! Eu quase caí, mas consegui ficar de um pé só!"

Galito: "Eu quero jogar de novo. Eu gostei de pular de um pé só!"

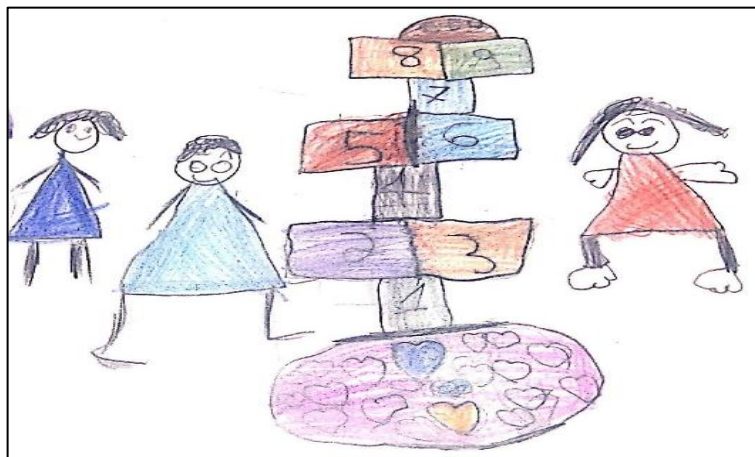
(Crianças do 2º Período, outubro, 2024).

Esses relatos refletem aspectos importantes do processo de desenvolvimento, o enfrentamento de desafios motores, a superação de dificuldades, a persistência e a cooperação entre pares.

Logo após a roda de conversa, as crianças foram convidadas a representar, por meio de desenhos livres com lápis de cor, suas vivências durante a brincadeira. A orientação foi:

Professora/Pesquisadora: "Desenhe você e seus amigos brincando de amarelinha. Mostre o que foi mais legal ou mais difícil para você."

Desenho 12 - Brincando de amarelinha - B



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

O Desenho 12, por exemplo, retratou uma amarelinha colorida com casas numeradas e uma base decorada com vários corações. As crianças aparecem próximas à amarelinha, duas observando e uma posicionada com os braços abertos e as pernas afastadas, sugerindo o momento do salto durante a brincadeira. As expressões faciais desenhadas com sorrisos reforçam o clima de alegria e envolvimento coletivo vivenciado na atividade. Ao apresentar sua produção, a criança explicou:

Jagatirica: "Aqui sou eu pulando na amarelinha. Meus amigos estavam olhando e rindo porque eu quase caí, mas depois consegui pular certinho."

A análise desse e de outros desenhos da turma revelou representações recorrentes do traçado da amarelinha no chão, colegas ao redor e expressões de alegria ou de concentração. Alguns desenhos destacaram o momento de pegar a pedrinha, evidenciando o desafio que essa etapa representa para as crianças.

Essa materialização gráfica confirma que o brincar não se limita à ação corporal, envolve também processos simbólicos, emocionais e cognitivos, que podem ser acessados e compreendidos por meio das múltiplas linguagens da criança.

Segundo Silva (2021), a amarelinha oferece diversas oportunidades para o aprendizado e o desenvolvimento infantil, pois ao brincar, as crianças mobilizam habilidades como planejamento, tomada de decisão e controle do corpo ao realizar saltos em diferentes direções e intensidades.

A mediação das professoras foi essencial, tanto para organizar o ambiente quanto para incentivar a participação de todas as crianças, respeitando as diferenças individuais de ritmo e habilidade.

Dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem não por meio da simples repetição ou memorização, mas sim a partir da resolução de tarefas e superação de desafios. É diante das demandas reais da atividade que a criança se apropria de novos conhecimentos e avança em seu processo de desenvolvimento.

Assim, conforme o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (CMDf, 2018), que adota a Teoria Histórico-Cultural como base teórica:

[...] ninguém nasce sabendo brincar. A brincadeira emerge da vida em sociedade entre os seres humanos. Aprende-se pelas interações com outras crianças e com adultos, pelo contato com objetos e materiais, pela observação de outrem, pela reprodução e recriação de brincadeiras, pelas oportunidades ofertadas para isso. Aprende-se nas instituições de Educação Infantil, em casa e na sociedade, nas interações que se estabelecem entre os familiares e amigos. As possibilidades de exploração do brincar, por exemplo, dependem da ação dos adultos e do que a criança incorpora dessa relação. (Distrito Federal, 2018, p 31).

O momento da produção dos desenhos permitiu à pesquisadora visualizar como as crianças significaram a experiência, revelando o impacto afetivo da atividade e o fortalecimento das interações no grupo.

Assim, a atividade da amarelinha cumpriu seu papel formativo, não apenas ao desenvolver habilidades motoras, mas também ao fortalecer o vínculo social, a autorregulação emocional e a capacidade de expressão simbólica das crianças, reafirmando os princípios da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam esta pesquisa.

Imagem 23 - Brincando de amarelinha



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

A sétima atividade da sequência didática, realizada em 29 de outubro de 2024, no turno matutino, teve como objetivo desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio, o ritmo corporal e o trabalho coletivo por meio da tradicional brincadeira de pular corda.

A proposta iniciou-se com uma breve contextualização histórica e cultural sobre a origem da corda como brinquedo, com base em Silva (2021), que destaca as múltiplas origens culturais da prática de pular corda ao redor do mundo. Esse momento de sensibilização permitiu que as crianças reconhecessem o valor cultural e histórico da brincadeira, estabelecendo vínculos com outras gerações.

Em seguida, as regras da brincadeira foram explicadas e demonstradas de maneira clara e acessível. As professoras, em parceria com a pesquisadora, organizaram a turma em pequenos grupos, de modo que algumas crianças girassem a corda enquanto outras pulavam. Para tornar o momento ainda mais prazeroso, foram utilizadas músicas tradicionais que acompanharam os movimentos, favorecendo o desenvolvimento do ritmo e da coordenação.

Durante a prática, foi possível observar uma variedade de reações e comportamentos. Algumas crianças demonstraram insegurança no início, receosas de que a corda as atingisse. Outras apresentaram facilidade com os saltos e logo passaram a incentivar os colegas.

As falas das crianças, colhidas logo após a brincadeira, refletem essas vivências:

Lobo-Guará: "Eu adorei pular corda! Fiquei muito feliz porque consegui pular várias vezes seguidas sem errar!"

Tamanduá-Bandeira: "No começo eu fiquei com medo de a corda me bater, mas depois me acostumei e foi bem divertido."

*Soldadinho: "Eu não consegui pular direito no começo, mas a professora me ajudou."
Galito: "Eu gosto de pular sozinho, mas é mais divertido quando todo mundo brinca junto. Aí a gente pode ver quem pula mais."
(Crianças do 2º Período, outubro, 2024).*

Esses relatos evidenciam aspectos como superação de medos, persistência, espírito de equipe e a construção de vínculos afetivos durante a atividade. Nos primeiros momentos, algumas crianças apresentaram dificuldades, especialmente aquelas com menos familiaridade com a brincadeira. No entanto, com o incentivo das professoras e dos colegas, houve progressos visíveis na coordenação motora e na confiança das crianças. Essa prática reflete a ideia de que “o bom ensino é colaborativo, ou seja, se realiza pela parceria entre o professor e a criança em atividade” (Mello, 2015, p. 7).

Após a prática corporal, as crianças foram convidadas a realizar um desenho livre com lápis de cor, com a proposta:

Professora/Pesquisadora: "Desenhe como foi brincar de pular corda. Mostre quem estava com você e como você se sentiu."

Desenho 13 - Brincando de pular corda - B



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

O Desenho 13, por exemplo, retrata duas crianças girando a corda enquanto um colega, posicionado ao centro, realiza o salto. O movimento da corda foi representado por linhas curvas, e os rostos das personagens aparecem com expressões de alegria. Ao apresentar o desenho, a criança explicou:

Soldadinho: "Aqui sou eu pulando bem alto, e meus amigos estão esperando a vez. Todo mundo riu quando eu consegui pular sem cair."

A análise dos desenhos revelou a ênfase na coletividade, no movimento e nas emoções vivenciadas durante a atividade. Muitas crianças desenharam os colegas torcendo ou girando a corda, reforçando a percepção da brincadeira como um momento de interação e apoio mútuo.

A vivência da brincadeira de pular corda articula-se diretamente aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza o papel das interações sociais e culturais na mediação do desenvolvimento infantil (Vigotski, 1991). Além disso, conforme destaca Gobbi (2014), o desenho infantil permite acessar os significados que as crianças atribuem às experiências vividas, funcionando como uma representação simbólica de seus pensamentos e emoções.

Além dos benefícios físicos, a brincadeira de pular corda proporcionou momentos de socialização, cooperação e superação de desafios. De acordo com Silva “pular corda favorece a aprendizagem por meio das experiências com o seu próprio corpo, com materiais, bem como a interação social” (Silva, 2021, p. 30).

Outro aspecto importante foi a oportunidade de trabalhar com o ritmo corporal e a sincronização motora, elementos essenciais para o desenvolvimento da coordenação. A utilização de músicas durante a atividade potencializou essa aprendizagem, favorecendo a integração entre movimento, linguagem oral e expressão rítmica.

Do ponto de vista afetivo, as falas e os desenhos também evidenciaram o fortalecimento da autoconfiança das crianças, que, mesmo diante das dificuldades iniciais, sentiram-se encorajadas a tentar, persistir e superar desafios, sempre com o apoio dos colegas e das professoras.

Assim, a brincadeira de pular corda não apenas contribuiu para o desenvolvimento motor, mas também fortaleceu vínculos sociais e emocionais, ampliando as experiências corporais e culturais das crianças, de forma alinhada aos princípios pedagógicos da Educação Infantil e às bases da Teoria Histórico-Cultural. Assim, Friedmann (2015, p. 55) afirma que, “os jogos tradicionais representam a cultura local, e o resgate dessas práticas é essencial para a valorização do nosso patrimônio lúdico”.

Imagem 24 - Brincando de pular corda



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

A oitava e última atividade da sequência didática, realizada em 31 de outubro de 2024, marcou a culminância do projeto com o Festival de Brinquedos Antigos, uma proposta que teve como objetivo promover um momento coletivo de celebração, resgate cultural e integração entre as crianças, consolidando as vivências lúdicas experimentadas ao longo da sequência.

Embora inicialmente planejada para contar com a presença das famílias, a atividade foi adaptada devido às especificidades da escola, localizada em área rural de difícil acesso. Mesmo assim, a atmosfera de festa e de pertencimento foi cuidadosamente construída pelas professoras e pela pesquisadora.

A atividade teve início com a apreciação da imagem *Brinquedos e Brincadeiras*, do artista Militão dos Santos, o que gerou curiosidade e reconhecimento por parte das crianças, que rapidamente identificaram na obra brincadeiras que haviam vivenciado durante o projeto.

Em seguida, foi apresentada uma caixa com brinquedos antigos, como bolinha de gude, pega-varetas, bilboquê, corda, vai-e-vem, ioiô e bolinhas de sabão. O olhar de encantamento das crianças foi imediato. Houve um momento de exploração livre, seguido de explicações das regras de cada brincadeira pelas professoras, que circularam entre os grupos, mediando, incentivando e garantindo a participação de todas as crianças.

Durante a vivência, o ambiente foi marcado por risos, torcidas, tentativas e erros, descobertas e cooperação entre as crianças. Cada brinquedo trouxe desafios diferentes, e foi possível observar como algumas crianças assumiram o papel de

mediadoras entre os colegas, ensinando as regras, demonstrando os movimentos ou ajudando aqueles com mais dificuldade.

Segundo o Currículo em Movimento da Educação Infantil (CMDI), “o trabalho corporal educativo na Educação Infantil deve levar em conta a centralidade do corpo da criança, voltando-o para o conhecimento e reconhecimento de suas potencialidades, limites, sensações e funções corporais” (Distrito Federal, 2018, p. 68). O festival, nesse sentido, foi uma rica experiência de corporeidade, afeto e interação.

Após as brincadeiras, as crianças participaram de uma roda de conversa para compartilhar qual brinquedo mais gostaram e por quê. Esse momento de escuta e troca permitiu que cada criança expressasse sua vivência de forma afetiva e espontânea:

Tamanduá-Bandeira: "Eu gostei muito de brincar de corda! Eu consegui pular sem errar, foi tão legal!"

Carará: "Eu gostei de brincar de bolinha de sabão. Eu vi as bolinhas no ar! Eu gostei de tudo!"

Jaguaririca: "Eu gostei de brincar de bilboquê. Eu não consegui no começo, mas depois acertei e foi muito legal!"

Galito: "Eu gostei muito de pegar as varetas, foi difícil, mas depois eu consegui."

Soldadinho: "Eu gostei de todos os brinquedos, foi muito legal!"

(Crianças do 2º Período, outubro, 2024).

As falas revelam o entusiasmo das crianças, suas descobertas e conquistas pessoais. Além do aspecto físico e motor, a experiência também fortaleceu o vínculo emocional com as brincadeiras, despertando memórias afetivas e gerando novas narrativas infantis.

Como gesto simbólico de agradecimento pela participação, cada criança recebeu um pequeno brinquedo chamado giroscópio e um doce, lembranças que carregam o afeto e o reconhecimento pelo envolvimento de cada uma.

A partir dessa vivência, evidencia-se a importância de práticas pedagógicas que acolham as expressões infantis e reconheçam a criança como sujeito histórico e produtor de cultura. Como destaca o CMDI: “no cotidiano escolar, o docente deve promover momentos de escuta e rodas de conversa, visando identificar e valorizar as características culturais individuais das crianças” (Distrito Federal, 2018, p. 16).

Kishimoto (1998) reforça que o brinquedo educativo tem papel central no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento infantil, pois permite à criança aprender de forma intuitiva, integrando cognição, emoção, corpo e socialização.

O festival também mostrou que os brinquedos e jogos tradicionais não são apenas recordações do passado, mas expressões vivas do patrimônio lúdico e cultural da infância. Como afirma Ferreira,

Construir coletivamente as brincadeiras, normas, fantasias e saberes educacionais é necessário, já que as crianças chegam à escola com uma mochila de coletâneas, representadas por interações familiares, experiências com os amigos na rua e outras; por isso, a escola deve considerar essa bagagem que pode ser potencializada nas aulas de Educação Física, onde as crianças discutem formulações de brincadeiras, títulos e regras de brincar, jeitos e artimanhas para se esconder. Nesse meio em que ocorre a socialização, as crianças se relacionam com o mundo, entre as/os colegas e os professores (Ferreira, 2024, p. 28).

A aplicação da sequência didática permitiu observar como as crianças se envolvem ativamente em experiências significativas que favorecem seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e corporal. Afinal, como reconhece a BNCC, as crianças são “sujeitos históricos, de direitos e produtores de cultura” (Brasil, 2010), e cabe à escola criar espaços que respeitem e ampliem essas vivências.

Por fim, reafirma-se que as brincadeiras tradicionais, como lembra Kishimoto (2005), asseguram a presença do imaginário e do prazer de brincar, promovendo a convivência e a continuidade da cultura infantil. E é nesse território da ludicidade que se constrói a infância plena: viva, coletiva, inventiva e profundamente educativa.

A Teoria Histórico-Cultural enfatiza o papel fundamental do professor como parceiro experiente no processo de apropriação cultural pelas crianças. Nesse contexto, o docente não dá aulas tradicionais, mas organiza vivências que estimulam a atividade infantil, oferece apoio quando necessário e promove interações com a cultura em diferentes formas, sempre respeitando as necessidades e o ritmo de desenvolvimento de cada criança (Mello, 2015).

Imagem 25 - Festival de brinquedos antigos



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

A sequência didática proporcionou uma valiosa oportunidade para o fortalecimento dos vínculos entre as crianças. As atividades propostas permitiram que as crianças se envolvessem ativamente no processo de aprendizagem, tornando-se protagonistas em suas próprias descobertas. Nesse contexto, Ferreira afirma:

As brincadeiras são atividades típicas da infância, portanto, compreendê-las permite uma aproximação ao universo infantil, libertando-as de olhares adultocêntricos e propiciando reflexões que influenciam a prática pedagógica de professoras/es de Educação Física, estes que devem tematizar a brincadeira como prática corporal desde a primeira infância. Outrossim, é possível escutar as crianças e ampliar o repertório de brincadeiras na escola e fora dela (Ferreira, 2024, p. 27).

As brincadeiras tradicionais, ao serem introduzidas de forma lúdica e criativa, possibilitaram às crianças a apropriação de saberes relacionados ao corpo, ao movimento e à interação social. Além disso, favoreceram a expressão individual e coletiva por meio de produções artísticas e vivências corporais significativas. A diversidade de brincadeiras foi essencial para o desenvolvimento das crianças, promovendo a cooperação, a resolução de conflitos e o fortalecimento da identidade cultural.

Nesse sentido, Faria Júnior (1996, p. 55) destaca que: “os jogos populares infantis apresentam enorme potencial educativo no quadro de uma educação física sob o enfoque multicultural.” Essas atividades, portanto, valorizam a diversidade cultural e favorecem a construção de conhecimentos de maneira lúdica, inclusiva e respeitosa às múltiplas infâncias.

A sequência didática respeitou os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, promovendo experiências significativas para o desenvolvimento integral infantil. Momentos como a descoberta de novas brincadeiras e o aprendizado coletivo evidenciaram que, ao vivenciarem experiências alinhadas às suas necessidades e curiosidades, as crianças se desenvolvem em sua totalidade, apropriando-se ativamente do patrimônio cultural que as cerca.

A metodologia adotada valorizou as múltiplas linguagens infantis, o corpo, a fala e o desenho, permitindo que as crianças fossem protagonistas de suas próprias aprendizagens, expressando emoções, saberes e construindo novos significados a partir das vivências. Como destaca Ferreira (2024), ao tematizar o brincar como prática corporal desde a primeira infância, o professor amplia o repertório lúdico das crianças, escuta suas vozes e reconhece sua cultura.

A vivência das atividades reforçou, ainda, a importância de resgatar o patrimônio lúdico-cultural, conforme aponta Friedmann:

Transmitir brincadeiras as nossas crianças é uma forma de descobrir o novo no antigo. Resgatando brincadeiras do “tempo do vovô e da vovó” e um patrimônio lúdico-cultural, que pertence ao nosso folclore, podemos junto com as crianças criar e recriar novos espaços de expressão e comunicação, estimulando as interações sociais e o desenvolvimento integral das crianças (Friedmann, 1996, p.13).

Cada proposta foi cuidadosamente planejada com a intencionalidade de garantir às crianças um espaço de expressão e exploração, respeitando suas singularidades e incentivando a socialização. Nesse sentido, a sequência contribuiu para fortalecer o brincar como um direito essencial, que potencializa o desenvolvimento corporal, cognitivo, afetivo e social, reconhecendo a infância como um tempo privilegiado para essas vivências.

Ao longo das atividades, foi notável como as crianças se apropriaram das brincadeiras, integrando-as em suas interações diárias, inclusive fora dos momentos planejados. As professoras observaram que o ambiente lúdico proporcionado não

apenas estimulou o desenvolvimento corporal, mas também fortaleceu os vínculos afetivos e a expressão emocional das crianças.

Foi possível observar, por meio dos desenhos produzidos pelas crianças, a forma como elas interpretaram e ressignificaram as brincadeiras realizadas durante as atividades. Esses registros visuais revelaram tanto o envolvimento quanto a compreensão das práticas lúdicas vivenciadas, destacando elementos que mais chamaram sua atenção, como personagens, cenários e símbolos presentes nas brincadeiras.

Mais do que simples registros gráficos, esses desenhos revelam emoções, memórias, relações e apropriações simbólicas da cultura corporal, contribuindo para uma compreensão mais profunda sobre o papel das práticas lúdicas no processo educativo. Eles também reforçam a importância de reconhecer e valorizar as produções infantis como fonte legítima de conhecimento sobre o universo das infâncias.

Durante o compartilhamento dos desenhos com os colegas, as crianças vivenciaram momentos ricos de interação, em que puderam explicar suas escolhas, relembrar momentos das brincadeiras e escutar as experiências dos amigos. Esse processo de partilha fortaleceu o senso de pertencimento ao grupo e valorizou as expressões individuais, promovendo a escuta, o respeito mútuo e o reconhecimento das diferenças.

Refletir sobre o processo do desenho é compreender que ele vai além da simples ação de desenhar, envolvendo também a experiência de ver e de se relacionar com o outro. Como afirma Gobbi (2014, p. 152): “[...] ao desenhar, não apenas experimentamos o ato do desenho em si, como também a experiência de ver. Desenhar é, de certa forma, ver. Materializar o que é visto com todos os sentidos e a partir das relações com o outro.”

A abordagem colaborativa adotada ao longo da sequência permitiu o envolvimento ativo das professoras como mediadoras e promotoras de experiências de aprendizagem significativas. Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural sustenta que:

Para a Teoria Histórico-Cultural, o processo educacional funciona como um sistema dinâmico orientado para a satisfação de necessidades coletivas. Trata-se de um processo colaborativo, em que a criança e o/a professor/a têm papéis de cooperação. A criança na escola da infância não desempenha um papel passivo, de mero receptor de saberes, mas também não é um

sujeito autônomo que elabora seu próprio saber. Assim como o/a professor/a não é um agente tecnológico ou burocrático (Miranda, 2021, p.115).

Sob essa perspectiva, a atividade pedagógica deve ser construída de forma coletiva, com protagonismo compartilhado entre a criança, que aprende; o professor, que planeja com intencionalidade; e a cultura, como patrimônio a ser apropriado, todos em constante interação.

Dessa forma, os jogos e brincadeiras tradicionais revelaram-se caminhos para assegurar os direitos de aprendizagem e consolidar a Educação Infantil como um espaço de desenvolvimento integral. Trata-se, portanto, de promover a formação de sujeitos ativos, criativos, autônomos e socialmente engajados, capazes de reconhecer e valorizar suas raízes culturais desde a infância.

Ao considerar as especificidades de cada criança e reconhecer o brincar como um direito, a proposta contribuiu para consolidar a Educação Infantil como um espaço de construção de sujeitos ativos, criativos, afetivos e socialmente engajados, capazes de dialogar com sua cultura e com o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenho 14 - Brincando de bolinha de gude - B



Fonte: Arquivo da pesquisa (out. 2024).

*“A particularidade da idade infantil reside justamente no fato de que a força direta de uma vivência real concreta é muito mais significativa para a criança que a força de uma emoção imaginária”
(Vigotski, 2001, p. 228).*

Nesta pesquisa, não buscamos oferecer respostas definitivas ou estabelecer verdades absolutas sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nosso propósito foi, sobretudo, sugerir caminhos, provocar reflexões e valorizar as crianças como sujeitos sociais e culturais, dotados de múltiplas potencialidades.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos a criança como um ser integral, cujo desenvolvimento se dá de forma interligada, emocional, afetiva, cognitiva e motoramente. Essa visão rompe com a fragmentação do ensino e propõe uma educação que acolhe a totalidade da experiência infantil.

Partindo dessa compreensão, revisitamos o problema central que norteou este estudo: Como os jogos e brincadeiras tradicionais podem ser utilizados, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para promover o desenvolvimento corporal das crianças na Educação Infantil? Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que os jogos e brincadeiras tradicionais, quando intencionalmente planejados e mediados, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças, respeitando o brincar como um direito e reconhecendo seu papel fundamental na promoção de aprendizagens que envolvem aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Os documentos norteadores analisados reforçam essa concepção, propondo uma abordagem integrada, distinta das demais etapas da Educação Básica. A Educação Infantil deve ser sustentada por uma proposta de educação integral, articulando diferentes linguagens e respeitando os tempos e os modos de ser e estar

das crianças. O trabalho com o corpo, nesse contexto, deve considerar os aspectos afetivos, emocionais e sociais, integrando-os às experiências motoras e cognitivas.

Nesse sentido, “na Educação Infantil, a ludicidade assume um papel central na organização do trabalho pedagógico, pois direciona uma mediação inspirada no universo sensorial, simbólico e perceptivo da criança” (Distrito Federal, 2014, p. 108). Ela possibilita uma mediação sensível, conectada ao universo simbólico e perceptivo da infância. O brincar é linguagem, é expressão e é construção de sentido. Por meio das brincadeiras e dos desenhos, as crianças comunicam, transformam e ressignificam o mundo, demonstrando sua autonomia e protagonismo.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, foi possível reconhecer a importância dos jogos e brincadeiras tradicionais no favorecimento do desenvolvimento integral. Eles não apenas promovem habilidades motoras, mas também estimulam aspectos sociais, afetivos e culturais. Como afirma Miranda,

Para essa teoria, a educação desempenha um papel imprescindível na constituição dos seres que nascem com o potencial para a humanidade, mas que se tornam humanos a partir da apropriação do patrimônio cultural produzido no curso da história. Isto se dá por meio de instrumentos e signos, na relação de colaboração com outros seres humanos, por meio de experiências diversificadas (Miranda, 2021, p. 110).

Compreendemos, portanto, que o ponto de partida deve ser o interesse das crianças, mas não o ponto de chegada. Cabe ao educador provocar novas curiosidades, oferecer experiências diversas, criar situações desafiadoras. Segundo Vigotski (1991), os interesses não são inatos, são construídos nas relações e nas vivências sociais. Assim, oferecer jogos, narrativas envolventes ou perguntas instigantes é uma forma de ampliar o repertório das crianças e favorecer sua autonomia.

Elkonin (1998) nos ajuda a entender que, embora as crianças desenvolvam naturalmente suas coordenações motoras, essas habilidades só se tornam plenas com a mediação de adultos ou parceiros mais experientes. A interação é a ponte entre o potencial e a realização.

As análises das entrevistas, das observações participantes e das produções das crianças evidenciaram o quanto essas práticas corporais ampliaram as possibilidades de expressão, interação e aprendizagem no cotidiano escolar. Além disso, a realização da sequência didática mostrou que, mesmo diante de desafios como lacunas formativas e limitações estruturais, é possível criar experiências

educativas significativas, desde que haja intencionalidade pedagógica, escuta sensível e diálogo entre teoria e prática.

Assim, a proposta pedagógica construída ao longo da pesquisa não se limitou a resgatar brincadeiras tradicionais, ela promoveu espaços de escuta, imaginação e troca entre crianças e professoras. As atividades da sequência didática foram planejadas para estimular a criatividade por meio do lúdico, brincadeiras, desenhos e narrativas. Como destaca Silva (2012), essas práticas são fundamentais para que a criança construa conhecimento de forma significativa e prazerosa.

As atividades realizadas confirmaram que os jogos e brincadeiras tradicionais promovem a expressão corporal, a criatividade, a autonomia, a cooperação e a autoconfiança. Brincadeiras como peteca, pular corda e cabra-cega despertaram nas crianças maior motivação e participação, ampliando suas possibilidades de expressão e interação.

Como afirma a BNCC (Brasil, 2017, p. 36), “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos)” amplia os repertórios culturais, emocionais, expressivos e sociais das crianças. E é justamente nesse ponto que nos concentramos.

O brincar, além de conteúdo da cultura corporal, deve ser reconhecido como estratégia pedagógica. Ele pode e deve estar presente no currículo da Educação Infantil como forma de aprendizagem significativa e de construção de vínculos. Os resultados da pesquisa demonstraram que, quando inseridos de forma consciente, os jogos e brincadeiras tradicionais criam ambientes ricos em experiências, movimento e interação.

Trazer os jogos e brincadeiras tradicionais para a escola é, também, um ato de valorização cultural. É respeitar raízes, dar sentido ao currículo e potencializar o desenvolvimento das crianças. Brincar não é apenas manipular objetos, é imaginar, fantasiar, criar. Cabe ao educador, com sensibilidade e escuta, enriquecer o repertório das crianças, oferecendo experiências que ampliem seus horizontes e estimulem sua consciência crítica e social.

No entanto, também identificamos fragilidades, há pouco uso dessas práticas no cotidiano escolar, principalmente devido à falta de formação específica. Embora as professoras valorizem essas atividades, sentem-se despreparadas para aplicá-las com intencionalidade pedagógica. Por isso, reforçamos a importância da formação

continuada como um caminho para qualificar a prática docente e ampliar as possibilidades do brincar.

Essa experiência também nos levou a refletir sobre o papel do professor na primeira infância. Independentemente de sua formação, é imprescindível que o educador esteja disposto a inovar, pesquisar e se reinventar. A parceria entre os professores de Atividades e de Educação Física mostrou-se potente para o desenvolvimento das crianças, revelando a importância da presença desse profissional na Educação Infantil. Por isso, defendemos a inclusão do professor de Educação Física por meio do PECM, política pública do DF, como forma de potencializar práticas pedagógicas interdisciplinares.

A Educação Infantil precisa ser vista como o alicerce da formação humana. Um espaço para descobertas, de si, do outro e do mundo. É responsabilidade da escola identificar e valorizar as potencialidades das crianças, oferecendo condições reais para seu pleno desenvolvimento (Distrito Federal, 2018).

Um dos grandes desafios dos educadores na Educação Infantil é unir, o cuidar e o educar. E isso exige compromisso com a formação, com a escuta e com a renovação constante das práticas pedagógicas. Como nos lembra Vigotski (1991), o professor é um mediador, um parceiro na construção do conhecimento, alguém que encoraja e sustenta os passos das crianças em sua trajetória de crescimento.

Esta pesquisa também apresentou alguns limites que merecem ser considerados. Do ponto de vista operacional, o tempo disponível para a implementação da sequência didática foi reduzido, o que restringiu a possibilidade de aprofundamento em algumas atividades e de acompanhamento a médio ou longo prazo dos impactos nas aprendizagens das crianças. Além disso, o fato de a pesquisa ter sido realizada com apenas uma turma e em uma escola específica limita a generalização dos resultados para outros contextos. Esses limites, no entanto, não diminuem a relevância dos resultados alcançados, mas abrem espaço para que futuras pesquisas explorem de forma mais aprofundada o tema, seja por meio de estudos de intervenção mais longos, com diferentes faixas etárias ou em realidades escolares diversas.

Que possamos, então, aprender com as crianças, integrando o corpo, o afeto e o movimento às nossas práticas cotidianas. Que sejamos parceiros nas descobertas e cúmplices na brincadeira.

E, como nos adverte Friedmann, “é da nossa responsabilidade não deixarmos morrer o Jogo Tradicional infantil, pois o conteúdo que o mesmo possui significa uma bagagem muito importante para o desenvolvimento e a melhoria do currículo da pré-escola” (Friedmann, 2015, p. 60).

Que esta pesquisa possa inspirar outras iniciativas, alinhadas ao Currículo em Movimento do DF (2018), em que as práticas pedagógicas considerem as vivências cotidianas das crianças e o patrimônio cultural da humanidade como direitos inalienáveis. Interações e brincadeiras não são meros complementos, são o próprio caminho pelo qual os direitos de conhecer-se, conviver, brincar, explorar, expressar-se e participar se realizam.

Trabalhar sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é reconhecer que as crianças são autoras de suas histórias e participantes ativas de sua formação. A Educação Infantil é, portanto, um espaço privilegiado de relações, de cultura e de vida. E, nesse cenário, o brincar é essencial. O brinquedo, como objeto cultural, carrega consigo toda a potência da infância e é através dele que se constrói a cultura lúdica que dá sentido à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Por fim, reafirmamos que o investimento na formação continuada dos professores, bem como a valorização das práticas corporais no currículo da Educação Infantil, são condições essenciais para que a escola pública cumpra seu papel de garantir o direito das crianças a uma formação humana integral. A pesquisa não se encerra em si mesma, mas se abre como convite a novas investigações, práticas e políticas que reconheçam as brincadeiras tradicionais como patrimônio cultural e educativo na formação das infâncias.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAÚJO, Luciana Aparecida de; PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Pesquisas com, sobre e para crianças**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2023.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl.4, p. 53-60, 2001. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594>

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. **Pensar a Prática**, v. 5, n. 1 p. 71-91, 15 nov. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, out. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf> Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Márcia Lígia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: Do nascimento a velhice. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2016. cap. 5, p. 109-126.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação com Movimento**: Educação Física nos Anos Iniciais Projeto Piloto. Brasília: SEDF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Infantil. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Educação Infantil. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação com Movimento**: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Pedra Fundamental**. Planaltina, DF: SEEDF, 2024.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100011>

FARIA JUNIOR, Alfredo G. A reinserção dos jogos populares nos programas escolares. **Motrivivência**, UFSC, Santa Catarina, n. 9, p. 44-65, 1996. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

FERREIRA, Higor Ramos. **“Senhoras e senhores, ponham a mão no chão”**: representações de gênero nas culturas infantis por meio do desenho. Orientadora: Ingrid Dittrich Wiggers. 2024. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa qualitativa de abordagem Histórico-Cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 30., 2007. **Atas** [...]. GT Psicologia da Educação, n. 20, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Jogos Tradicionais**. 2015. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p054-061_c.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

GOBBI, Marcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 147-165, 2014. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4265>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil. *In*: MARTINS, Márcia Lígia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento a velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. cap. 6, p. 127-147

LEMOS, Graciele Pereira; COSTA, Jonatas Maia da. A Educação Física integrada à Educação Infantil no Distrito Federal: considerações acerca do Programa “Educação com Movimento”. **Revista Didática Sistêmica**, v. 23, n. 1, p. 228-242, 2021. ISSN 1809-3108. DOI: <https://doi.org/10.14295/rds.v23i1.12798>

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

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios pedagógicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone: Edusp.1998. p. 119-142.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCOLINO, Suzana; BARRO, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a Educação Infantil. **Revista de Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-104, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100010>

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, p. 15-26, mar. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A Concepção de Cultura em Vigotski: Contribuições para uma Educação Escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, 354-258, 2011.

MEIRELLES, Renata. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130- 149, set. 2016. ISSN 2175-8042. DOI: DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p130>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 5 mar 2024.

MELLO, Sueli Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da primeira infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, p. 1-12, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i50.5825> Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/5825> Acesso em: 5 mar 2024.

MELLO, Sueli Amaral. Cultura, mediação e atividade. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. SILVA, Vanderlei Pinto. MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Educação estética na escola da infância: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de constituição humana. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. (org.). **Educação Estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 109-121.

MOREIRA, Ana Angelica Albano. **O Espaço do desenho: a educação do educador**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Desenvolvimento e aprendizado. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygostky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997. p. 56-67.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: Um estudo partindo da análise prática do professor**. Orientador: Newton Duarte. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101525> Acesso em: 12 maio 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148.

SAMPAIO, Juarez Oliveira. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UnB, Brasília, 2013.

SAMPAIO, Juarez Oliveira; LIÃO JUNIOR, Roberto. Projeto Núcleos de Educação com Movimento: A experiência do Distrito Federal, uma gestão democrática e popular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 245-253, set. 1999.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. **Jogos Tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Avercamp, 2010.

SANTOS, Solange Estanislau; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA Ana Lúcia Goulart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 158 175, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476966009.pdf> Acesso em: 8 jan. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55- 67, jan. 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Educação Básica. **Catálogo de Programas e Projetos 1019**. Brasília: SEEDF, 2019.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SILVA, Ligia Maria da. **As brincadeiras de rua na aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil**. Orientadora: Salete Flôres Castanheira. 2021. 38 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Pontifícia

Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/2399> Acesso em: 23 mar. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Curitiba, PR: Texto Proveniente da Biblioteca Pública do Paraná, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. [S.l.]: Ridendo Castigat Moraes, 2001. *E-book*. Disponível em:
<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais (GIS)**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



APÊNDICE A - ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. *Janice Martins Santana Rocha*, *diretora* da Escola Classe Pedra Fundamental, está de acordo com a realização da pesquisa “*JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta a partir da Teoria Histórico-Cultural*”, de responsabilidade da pesquisadora Angélica Marques Durães, estudante de *mestrado* no Departamento de Educação Física do Programa de pós-graduação - PROEF da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Daniel Cantanhede Behmoiras, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve observações, registros, análise documental e a aplicação de questionários e do material didático elaborado na turma do 2º Período da Educação Infantil. Tem duração de 03 meses, com previsão de início para setembro de 2024.

Eu, *Janice Martins Santana Rocha*, *diretora* da Escola classe Pedra Fundamental, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 12 de junho de 2024.

Nome do/da responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição



**APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(CRIANÇAS)**

“Jogos e Brincadeiras Tradicionais”

Oi,

Eu me chamo Angélica, sou professora pesquisadora, e gostaria de conversar com você sobre algumas atividades que serão desenvolvidas. Gostaria de saber se você quer participar das atividades dos jogos e brincadeiras tradicionais. Você vai me ajudar a construir um estudo conversando, brincando e dizendo o que você achou com essas atividades e desenhando também algumas vezes, nós iremos filmar e fotografar tudo. Você quer participar?

**DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(CRIANÇAS)**

MEU NOME É

O/A RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA

QUERO PARTICIPAR DESTA PESQUISA

Assinatura da criança

Obrigada!



Polegar Direito



APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta a partir da Teoria Histórico-Cultural*”, de responsabilidade de *Angélica Marques Durães*, estudante de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *compreender como os jogos e brincadeiras tradicionais, à luz da Teoria Histórico-Cultural, podem ser utilizados no 2º período da Educação Infantil, em uma escola pública do Distrito Federal, para promover o desenvolvimento corporal das crianças.*

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, 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 *aplicação de entrevista, observação participante e produção de desenho feito pelas crianças*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: possíveis desconfortos emocionais ao lidar com situações de socialização. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: supervisão adequada durante as atividades e suporte emocional para as crianças.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para *uma melhor compreensão do papel dos jogos e brincadeiras tradicionais no contexto educacional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes na Educação Infantil*. *As crianças participantes também podem se beneficiar do aumento da socialização e do desenvolvimento corporal.*

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 irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99369 8886 ou pelo e-mail angelicamduraes@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes na *Universidade de Educação Física da UnB*, podendo 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. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cepchs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____



**APÊNDICE D - TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ PARA
FINS CIENTÍFICOS E ACADÊMICOS**

Protocolo de Pesquisa, CAAE _____, CEP/FS-UnB, aprovado em _____.

Por meio deste termo, o participante do estudo “JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta a partir da Teoria Histórico-Cultural”, de forma livre e esclarecida, cede o direito de uso das fotografias, vídeos e/ou voz adquiridos durante a realização do tratamento clínico a que foi submetido ou durante sua participação em estudo/pesquisa anterior, e autoriza o(s) pesquisador(es), Angélica Marques Durães, CPF: 886.420.201-30, matrícula: 231105362, da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília – UnB, responsável pelo trabalho a:

(a) utilizar e veicular as fotografias, vídeos e/ou voz obtidas durante seu tratamento clínico ou durante sua participação em estudo/pesquisa anterior na Dissertação de Mestrado Programa de Mestrado Profissional em Educação Física, para fim de obtenção de grau acadêmico (e/ou divulgação científica), sem qualquer limitação de número de inserções e reproduções, desde que essenciais para os objetivos do estudo, garantida a ocultação de identidade (mantendo-se a confidencialidade e a privacidade das informações), inclusive, mas não restrito a ocultação da face e/ou dos olhos, quando possível;

(b) veicular as fotografias, vídeos e/ou voz acima referida na versão final do trabalho acadêmico, que será obrigatoriamente disponibilizado na página web da biblioteca (repositório) da Universidade de Brasília – UnB, ou seja, na internet, assim tornando-as públicas;

(c) utilizar as fotografias, vídeos e/ou voz na produção de quaisquer materiais acadêmicos, inclusive aulas e apresentações em congressos e eventos científicos, por meio oral (conferências) ou impresso (pôsteres ou painéis);

(d) utilizar as fotografias, vídeos e/ou voz para a publicação de artigos científicos em meio impresso e/ou eletrônico para fins de divulgação, sem limitação de número de inserções e reproduções;

(e) no caso de imagens, executar livremente a montagem das fotografias, realizando cortes e correções de brilho e/ou contraste necessários, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida;

(f) no caso da voz, executar livremente a edição e montagem do trecho, realizando cortes e correções necessárias, assim como de gravações, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida.

O participante declara que está ciente que não haverá pagamento financeiro de qualquer natureza neste ou em qualquer momento pela cessão das fotografias, dos vídeos e/ou da voz, e que está ciente que pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, salvo os materiais científicos já publicados.

É vedado ao (s) pesquisador (es) utilizar as fotografias, os vídeos e/ou a voz para fins comerciais ou com objetivos diversos da pesquisa proposta, sob pena de responsabilização nos termos da legislação brasileira. O (s) pesquisador (es) declaram que o presente estudo/pesquisa será norteado pelos normativos éticos vigentes no Brasil.

Concordando com o termo, o participante de pesquisa e o (s) pesquisador (es) assinam o presente termo em 2 (duas) vias iguais, devendo permanecer uma em posse do pesquisador responsável e outra com o participante.

Local e data

PESQUISADOR
CPF:

PARTICIPANTE DO ESTUDO
CPF:

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

- 1- Qual a sua formação acadêmica? E que ano concluiu?
- 2- Há quanto tempo você é professora regente, atuando na Educação Infantil?
- 3- Quais as atividades práticas que você realiza com as crianças em sua turma?
- 4- Você conhece os jogos e brincadeiras tradicionais? Como você os define?
- 5- Você integra jogos e brincadeiras tradicionais nas atividades? Como são apresentados às crianças?
- 6- Você observa alguma contribuição dos jogos e brincadeiras tradicionais no desenvolvimento corporal das crianças? Pode dar exemplos?
- 7- Quais as dificuldades que você encontra ao trabalhar com jogos e brincadeiras na escola?
- 8- Que tipo de apoio ou recursos seriam úteis para enriquecer o uso desses jogos e brincadeiras na escola?
- 9- Há algo mais que você gostaria de dizer do qual ainda não falamos?



APÊNDICE F - ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

- Espaços de observação:
Espaço utilizado para atividades livres e dirigidas, onde as crianças têm a oportunidade de interagir e brincar de forma espontânea ou orientada.
Espaços usados para atividades coletivas, como o parque.

- Sujeitos de observação:
Crianças do 2º Período da Educação Infantil, será o foco principal da observação, incluindo suas interações, participação e desenvolvimento durante as atividades.
Observação das estratégias utilizadas pelas professoras e a interação com as crianças.

- Aspectos de observação durante as atividades:
 1. Estratégias utilizadas pela professora para integrar jogos e brincadeiras;
 2. Diálogos significativos;
 3. Reação das crianças às propostas da professora;
 4. Evidências do desenvolvimento corporal;
 5. Utilização de conhecimentos em atividades livres.

- Registro de experiências vividas:
Registrar e analisar eventos específicos que ilustrem claramente os conceitos e objetivos da pesquisa, como descrições dos eventos, momentos de interação e reflexões da pesquisadora



APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL



JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRASÍLIA - 2025

PROEF
Educação Física em Rede Nacional



REALIZAÇÃO

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação Física - FEF

*Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação Física
em Rede Nacional - ProEF*

EXECUÇÃO

Angélica Marques Durães

SUPERVISÃO GERAL

Daniel Cantanhede Behmoiras

ILUSTRAÇÕES

Canva.com e Google Imagens

IMAGENS

*Fotos extraídas da proposta pedagógica devidamente autorizadas
pelos responsáveis legais.*

Brasília – DF

2025

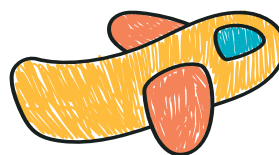
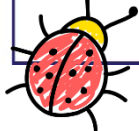


SOBRE OS AUTORES



ANGÉLICA MARQUES DURÃES

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Goiás (2003) e Habilitação Complementar em Educação Física pela Faculdade Sobral de Oliveira (2022). Especialização em Coordenação Pedagógica e em Ciências da Natureza, Matemática com ênfase no Ensino Médio (2009), ambas pela Faculdade de Educação da UnB. Professora da Educação Infantil e Séries Iniciais da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1999. Mestrado em Educação Física, através do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-Proef/UnB. Atualmente é membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - SÍNTESES (FEF/UnB).



DANIEL CANTANHEDE BEHMOIRAS

Possui graduação em Educação Física pela Universidade de Brasília - UnB (2003). Especialização em Educação Física Escolar (2005) e Mestrado (2011), ambos pela Faculdade de Educação Física da UnB. E doutorado em Educação, concluído em 2019 na Faculdade de Educação da UnB. Foi professor da Secretaria de Educação - DF por 7 anos. Tem experiência em Capacitação de Agentes Sociais no âmbito do Lazer e Formação de professores. Desde janeiro de 2012 é professor da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília - UnB. Atualmente é membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - SÍNTESES (FEF/UnB).



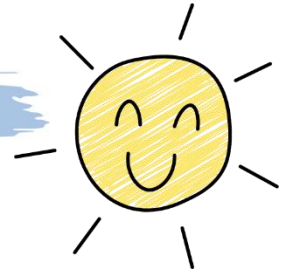


SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	05
INTRODUÇÃO.....	06
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	10
ATIVIDADE 01.....	13
ATIVIDADE 02.....	14
ATIVIDADE 03.....	15
ATIVIDADE 04.....	16
ATIVIDADE 05.....	17
ATIVIDADE 06.....	18
ATIVIDADE 07.....	19
ATIVIDADE 08.....	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
REFERÊNCIAS.....	23



APRESENTAÇÃO



Caro(a) professor(a),

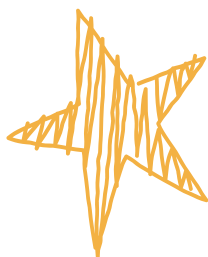
Este material didático é o resultado da pesquisa intitulada *Jogos e Brincadeiras Tradicionais na Educação Infantil: uma proposta a partir da Teoria Histórico-Cultural*. A vivência como educadora na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental despertou em mim o desejo de compreender mais profundamente como os jogos e brincadeiras tradicionais podem ser integrados ao processo educativo, valorizando a cultura infantil e promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

No exercício da minha prática pedagógica, frequentemente me perguntei quais caminhos seriam mais significativos para mediar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, especialmente considerando suas múltiplas dimensões – cognitiva, motora, social e emocional. Essas inquietações foram o ponto de partida para esta investigação, que ganhou forma durante o mestrado no ProEF, conduzindo-me a um diálogo entre a prática pedagógica e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

Este material apresenta uma sequência didática elaborada para o 2º período da Educação Infantil, com foco na utilização dos jogos e brincadeiras tradicionais como atividades pedagógicas que respeitam o contexto sociocultural das crianças e promovem seu protagonismo no aprendizado. Embasada pela Teoria Histórico-Cultural, a proposta busca evidenciar como essas atividades podem estimular o desenvolvimento corporal, a interação social e a criatividade, ao mesmo tempo em que resgatam elementos da cultura popular.

Espero que este material inspire sua prática docente e contribua para enriquecer o trabalho com as crianças, fortalecendo a valorização do brincar como um ato essencial para a educação na primeira infância.

Boa leitura!



INTRODUÇÃO



➤ A Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, essa etapa é compreendida como um período único e determinante, no qual a criança constrói significados sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca, mediada pelas interações sociais e pela cultura em que está inserida.

O espaço destinado ao processo de educação e cuidado na primeira infância deve ser adequadamente estruturado para atender às necessidades das crianças dessa faixa etária. Nesse contexto, alguns estudiosos, embasados na Teoria Histórico-Cultural, utilizam o termo "escola das infâncias" para se referir a esse ambiente, compreendendo-o como um espaço de assimilação da cultura humana, mas que preserva suas características próprias. Como destacou Mello (2015, p. 3), “é comum confundir educação infantil com educação escolar, criança com aluno, sala de atividades com sala de aula”. Essa confusão ocorre quando não se compreendem as particularidades desse estágio do desenvolvimento infantil e da educação em ambientes coletivos.

Para a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada principalmente nos estudos de Vigotski, o desenvolvimento humano ocorre de forma indissociável do contexto social. A aprendizagem, nessa visão, não é um processo isolado, mas profundamente mediado pelas interações entre as crianças e os adultos ou pares mais experientes, que atuam como mediadores de conhecimentos, práticas e valores culturais. Assim, entende-se a criança como um ser que aprende e se desenvolve desde o nascimento por meio de suas atividades e das relações estabelecidas com outros seres humanos e com os objetos culturais. Conforme afirma Vigotski (2018, p. 90), “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”.

O Currículo em Movimento do DF ressalta a indissociabilidade entre educar e cuidar, destacando que o papel do professor na Educação Infantil vai além dos cuidados básicos, como alimentação, sono e higiene (Distrito Federal, 2018). Para que as crianças se desenvolvam integralmente, é necessário promover ações que estimulem o pensamento, a resolução de



problemas, o planejamento e a expressão em diversas linguagens, conforme enfatiza Mello (2015).

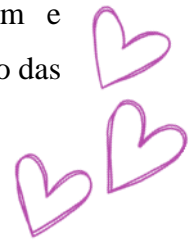
De acordo com essa teoria, o processo educacional é um sistema dinâmico e colaborativo, voltado para atender às necessidades coletivas. Nesse contexto, a criança em uma instituição de educação coletiva não é um agente passivo que apenas absorve conhecimentos, mas também não atua de forma totalmente autônoma na construção do saber.

Segundo Mello (2015), na Teoria Histórico-Cultural, o papel do professor não é de dar aulas, mas propor vivências que estimulem a atividade das crianças, organizando situações que as conectem com a cultura em suas diversas manifestações. O professor deve observar, acompanhar e interpretar as necessidades das crianças, oferecendo suporte conforme necessário, interferindo para expandir as oportunidades de aprendizagem e organizando o ambiente de maneira que favoreça a curiosidade e o engajamento das crianças.

Nesse contexto, o brincar e as interações sociais são reconhecidos como atividades centrais da infância, uma vez que possibilitam a internalização de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. Na perspectiva Histórico-Cultural, o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas uma forma privilegiada de desenvolvimento, pois as crianças, ao brincarem, recriam o mundo ao seu redor, ressignificando experiências e exercitando funções psicológicas superiores, como imaginação, atenção, memória e pensamento. Brincar vai além de simplesmente manusear objetos; envolve fantasia, imaginação e a criatividade, que são estimuladas pelas experiências vivenciadas.

Vigotski (2008) afirma que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo à criança realizar atividades que ainda não consegue sozinha. Por meio dela, a criança aprende a controlar impulsos, adiar desejos imediatos e agir conforme as expectativas do seu grupo social.

A Educação Infantil, sob esse olhar, deve valorizar a cultura infantil e permitir que as crianças vivenciem atividades que articulem o brincar, o aprender e o se desenvolver. Dessa forma, a perspectiva Histórico-Cultural amplia a compreensão do desenvolvimento humano na infância, reforçando a importância de práticas pedagógicas intencionais e mediadoras, que considerem as crianças como sujeitos históricos, culturais e sociais. Essa abordagem não só valoriza a Educação Infantil como um direito fundamental, mas também a

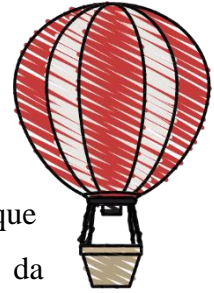




enxerga como uma oportunidade para formar cidadãos críticos, criativos e participativos desde os primeiros anos de vida.

➤ Planejamento da Sequência Didática

O planejamento da sequência didática foi um processo colaborativo que envolveu a participação ativa das professoras da turma e da professora/pesquisadora. A construção do planejamento teve como objetivo garantir que as atividades fossem adequadas às necessidades específicas da turma e alinhadas aos objetivos pedagógicos da Educação Infantil, com foco no desenvolvimento integral das crianças.



A partir da Teoria Histórico-Cultural, foi possível refletir sobre as formas de mediação que poderiam ser realizadas durante as brincadeiras, enfatizando a importância das interações sociais e culturais para o aprendizado das crianças. A sequência didática foi planejada de maneira a integrar diferentes jogos e brincadeiras tradicionais, respeitando a diversidade cultural e garantindo que as crianças estivessem ativamente envolvidas no processo de aprendizagem.

Considerando as características e necessidades das crianças dessa faixa etária, a proposta visou criar um ambiente lúdico e enriquecedor, no qual as crianças possam explorar e expressar suas emoções, desenvolver diferentes habilidades, além de valorizar o patrimônio cultural dos jogos tradicionais. A metodologia foi baseada na abordagem participativa e lúdica, considerando a interação entre as crianças e o meio.

Ao longo de um mês, foram realizadas duas atividades semanais, cada uma com duração de 50 minutos, totalizando oito encontros. A história infantil "A menina da cabeça quadrada" foi utilizada para contextualizar as atividades e incentivar a imaginação e a criatividade das crianças. As atividades foram organizadas de forma a permitir a exploração livre, a experimentação e o diálogo.

A proposta é que essas atividades não sejam apenas momentos lúdicos, mas estratégias pedagógicas intencionais que favoreçam a apropriação de habilidades sociais, cognitivas e motoras pelas crianças, considerando o contexto sociocultural em que elas estão inseridas. Pois de acordo com Vigotski (1991), o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança, através do simbólico, reproduza e elabore elementos do mundo ao seu redor.



Baseando-se na proposta de Zabala (1998), a sequência didática foi formulada de acordo com os seguintes objetivos:

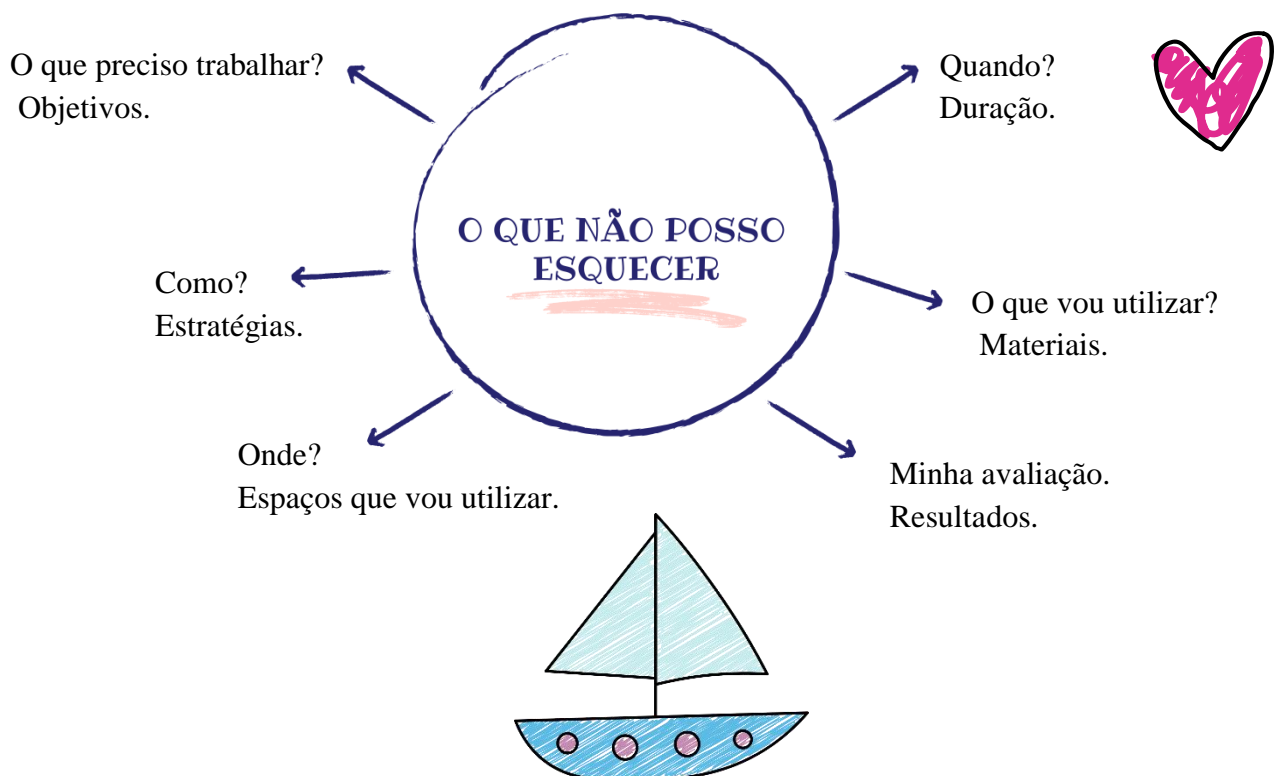


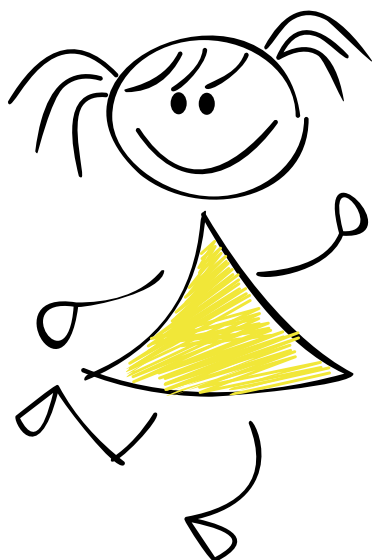
Conceitual: Proporcionar às crianças o conhecimento sobre a importância cultural e histórica dos jogos e brincadeiras tradicionais, compreendendo suas origens, regras e significados sociais, além de explorar os conceitos de cooperação, competição saudável e respeito mútuo que permeiam essas atividades.

Procedimental: Desenvolver habilidades motoras básicas, como correr, saltar, arremessar e equilibrar-se, por meio da prática dos jogos e brincadeiras tradicionais, bem como ensinar estratégias para planejar, organizar e executar as atividades, respeitando as regras estabelecidas e adaptando-as às necessidades do grupo.

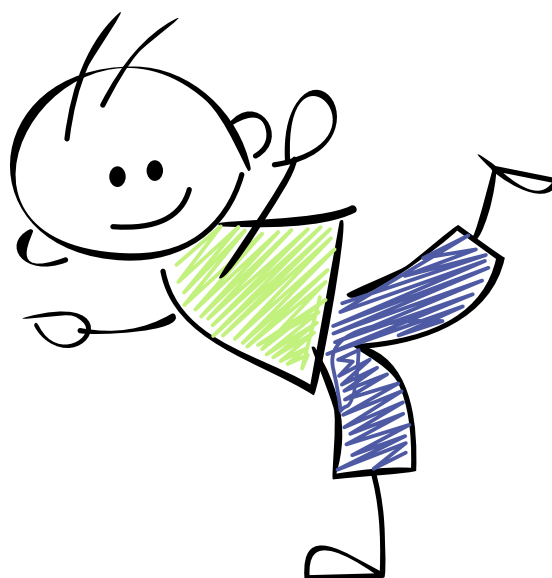
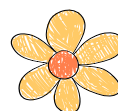
Atitudinal: Incentivar atitudes de respeito à diversidade, colaboração entre os colegas, valorização do trabalho em equipe e apreciação da riqueza cultural que os jogos e brincadeiras tradicionais representam, promovendo um ambiente de inclusão e empatia no contexto escolar.

Ao elaborar a sequência didática, é essencial refletir sobre os principais pontos que garantem uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento das crianças.



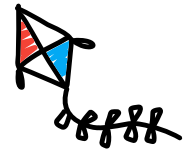


A SEQUÊNCIA DIDÁTICA





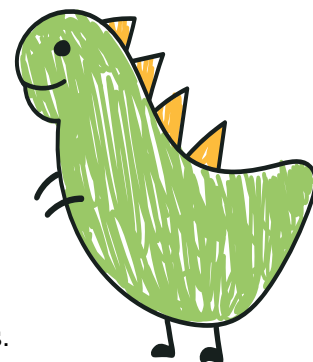
ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



- ✓ **TEMA:** Jogos e Brincadeiras Tradicionais
- ✓ **TEMPO PREVISTO:** 01 mês
- ✓ **AGRUPAMENTO ETÁRIO OU TURMA:** 2º Período da Educação Infantil
- ✓ **APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA:** A presente sequência didática foi elaborada com o objetivo de integrar jogos e brincadeiras tradicionais à prática educativa no 2º Período da Educação Infantil, alinhando-se à perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Considerando as características e necessidades das crianças dessa faixa etária, a proposta visa criar um ambiente lúdico e enriquecedor, no qual as crianças possam explorar e expressar suas emoções, desenvolver diferentes habilidades, além de valorizar o patrimônio cultural dos jogos tradicionais. As atividades foram organizadas de forma a permitir a exploração livre, a experimentação e o diálogo. A prática educativa foi construída de forma colaborativa, onde a troca de experiências e o respeito às diversidades foram incentivados. Ao longo de um mês, foram realizadas duas atividades semanais, cada uma com duração de 50 minutos, totalizando oito atividades. A história infantil "A menina da cabeça quadrada" foi utilizada para contextualizar as atividades e incentivar a imaginação e a criatividade das crianças.

- ✓ **CAMPOS DE EXPERIÊNCIA:**

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

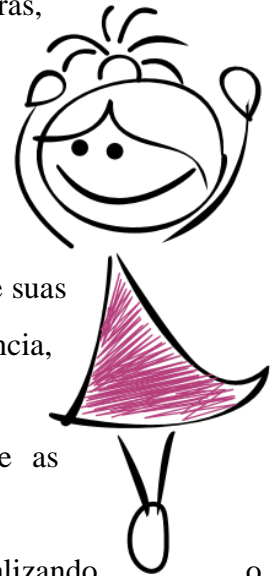


- ✓ **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:**

- Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações;

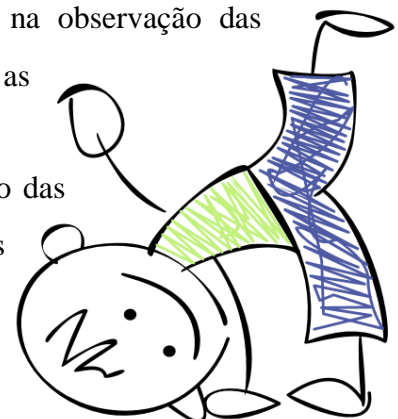


- Desenvolver o senso de resiliência (saber perder, saber ganhar, aceitar a opinião das outras pessoas, reconsiderar seu ponto de vista);
- Reconhecimento progressivo do próprio corpo em brincadeiras, jogos e demais atividades, assim como na interação com os outros;
- Reconhecer e valorizar as brincadeiras da cultura infantil, de acordo com as regras estabelecidas (brincar de pique-esconde, entre outras brincadeiras);
- Experimentar diferentes situações que ampliem a consciência de suas potencialidades e limites do corpo (força, velocidade, resistência, agilidade, equilíbrio e flexibilidade);
- Reconhecer e compartilhar, superar e ampliar os limites e as potencialidades corporais;
- Expressar-se livremente, por meio de desenhos e pinturas, verbalizando o significado de sua produção;
- Participar de atividades com músicas usadas como fundo para a formação de repertório de memória e realização de trabalho corporal livre e direcionado;
- Imitar e criar gestos, sons e movimentos corporais de outras crianças, adultos e animais em brincadeiras, contação de histórias e dramatizações;
- Participar de conversas em grupos, apoiando-se não apenas na fala complementar do adulto, mas também em sua memória;
- Explicar o próprio desenho e tentar fazer o mesmo com o dos colegas;
- Vivenciar, respeitar e conhecer a história de brincadeiras de diferentes culturas.



✓ **AVALIAÇÃO:**

- A avaliação será contínua e processual, baseada na observação das participações e interações das crianças durante as atividades.
- Pode ser utilizado: registro sobre o desenvolvimento das crianças durante as brincadeiras; análise dos desenhos como uma forma de expressão da experiência vivida e escuta ativa das impressões das crianças nas rodas de conversas.



ATIVIDADE 01 INTRODUÇÃO ÀS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

✓ OBJETIVO GERAL:

- Apresentar o conceito de brincadeiras tradicionais e incentivar o interesse pelo tema, promovendo a valorização cultural e social dessas práticas no contexto escolar.



✓ DESENVOLVIMENTO:

- Acolhida: Reunir as crianças em roda e iniciar contando história "A menina da cabeça quadrada" seguida de uma conversa sobre as diferenças entre o mundo digital e o mundo das brincadeiras tradicionais.
- Exploração: Apresentar exemplos de brincadeiras tradicionais (como pular corda, amarelinha ou roda cantada).
- Vivência: Realizar uma brincadeira simples em grupo, promovendo a experimentação inicial.
- Reflexão: Finalizar com uma roda de conversa sobre o que aprenderam, o que mais gostaram e propor para que façam um desenho sobre a história contada.



✓ RECURSOS:

- Livro de história: "A menina da cabeça quadrada";
- Materiais para brincadeiras (giz, sacos, petecas, etc.);
- Espaços adequados para as atividades (pátio, sala);
- Folhas de papel e materiais de desenho (lápis de cor, giz de cera, canetinhas).



ATIVIDADE 02

PESQUISA E COMPARTILHAMENTO

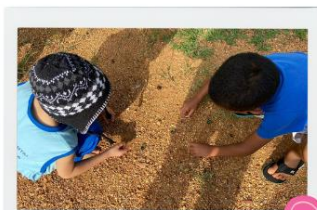
✓ OBJETIVO GERAL:



- Conectar as crianças às tradições familiares e culturais por meio da pesquisa e do compartilhamento de brincadeiras da infância de seus familiares.

✓ DESENVOLVIMENTO:

- Preparação (dia anterior): Entregar às crianças um questionário com perguntas simples para que, em casa, um familiar relate uma brincadeira tradicional de sua infância.
- Compartilhamento: Reunir a turma em roda e convidar as crianças para compartilharem as brincadeiras relatadas por seus familiares. Incentivar a descrição dos elementos principais da brincadeira, como regras, materiais utilizados e onde costumava ser praticada.
- Vivência: Escolher uma das brincadeiras relatadas para que a turma vivencie de forma prática. Explicar as regras e organizar os materiais necessários. Realizar a brincadeira, promovendo a participação ativa de todas as crianças.
- Reflexão: Após a brincadeira, reunir a turma para refletir sobre a atividade: o que aprenderam sobre as tradições dos colegas e qual foi a experiência de vivenciar a brincadeira escolhida. Registrar a atividade através de desenhos, destacando a brincadeira apresentada.



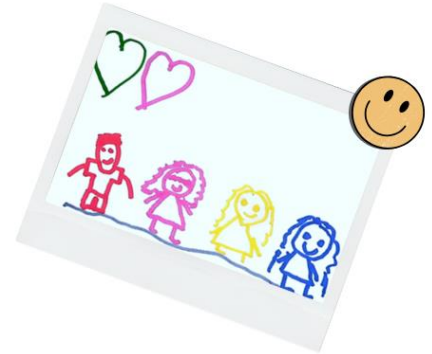
✓ RECURSOS:

- Questionário para as famílias;
- Materiais diversos para as brincadeiras (como cordas, pedrinhas, lenços, entre outros);
- Folhas de papel e materiais de desenho (lápis de cor, giz de cera, canetinhas).

ATIVIDADE 03 CABRA-CEGA

✓ OBJETIVOS GERAL:

- Desenvolver a percepção sensorial e promover o trabalho em equipe, incentivando a confiança e o respeito entre as crianças.



✓ DESENVOLVIMENTO:

- Preparação: Reunir as crianças em roda e explicar as regras da brincadeira de cabra-cega. Escolher a primeira criança que será a cabra-cega e colocar a venda. Delimitar o espaço da brincadeira para garantir a segurança, certificando-se de que não há obstáculos que possam causar acidentes.



- Vivência: Realizar a brincadeira, alternando quem será a cabra-cega para que todas as crianças tenham a oportunidade de participar. Durante a atividade, incentivar as crianças a prestar atenção em sons, movimentos e toques, promovendo a percepção sensorial e o trabalho em equipe.

- Encerramento: Após a brincadeira, reunir as crianças para uma roda de conversa sobre como se sentiram, o que aprenderam e o que mais gostaram. Pedir que façam um

desenho sobre a experiência da brincadeira de cabra-cega, destacando os momentos que acharam mais marcantes.



✓ RECURSOS:

- Venda para cobrir os olhos (lenço ou tecido macio);
- Espaço amplo e seguro, sem obstáculos perigosos;
- Folhas de papel e materiais de desenho (lápiz de cor, giz de cera, canetinhas).



ATIVIDADE 04 CORRIDA DO SACO

✓ OBJETIVO GERAL:

- Fortalecer a coordenação motora grossa, como o equilíbrio e a força, e promover a cooperação entre as crianças.



✓ DESENVOLVIMENTO:



- Preparação: Reunir as crianças em um espaço amplo e seguro, como o pátio ou a quadra da escola. Explicar as regras da corrida de saco. Dividir a turma em grupos, se necessário, para facilitar o turno dos participantes. Delimitar a linha de partida e a linha de chegada com cones, cordas ou giz.

- Vivência: Realizar a corrida em etapas, garantindo que todos participem e que a brincadeira aconteça de forma segura e organizada. Se a dinâmica for em duplas ou grupos, incentivar que as crianças se ajudem e celebrem o esforço coletivo.



- Encerramento: Após as corridas, reunir a turma para conversar sobre o que acharam da brincadeira e refletir sobre a importância da cooperação e do trabalho em equipe. Pedir que as crianças façam um desenho representando a corrida de saco, destacando os momentos que mais gostaram ou acharam desafiadores.

✓ RECURSOS:

- Sacos grandes e resistentes (como sacos de estopa ou tecidos reforçados);
- Cones, cordas ou giz para demarcar a área da corrida;
- Folhas de papel e materiais para desenho (lápis de cor, giz de cera, canetinhas).



ATIVIDADE 05 PETECA

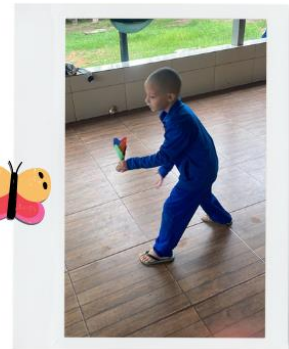
✓ OBJETIVO GERAL:

- Desenvolver a coordenação motora fina e a destreza manual por meio da brincadeira com peteca.



✓ DESENVOLVIMENTO:

- Preparação: Apresentar o objeto peteca às crianças, explicando sua história e como ela é utilizada em brincadeiras tradicionais. Demonstrar como jogar peteca, destacando movimentos simples para lançar e recepcionar o objeto, sempre utilizando as mãos.
- Vivência: Iniciar a brincadeira em grupo, incentivando as crianças a manterem a peteca no ar por meio de passes entre si. Introduzir desafios simples, como tentar alcançar um número específico de passes sem deixar a peteca cair, para estimular a cooperação e o foco. Alternar os participantes para que todos tenham a oportunidade de praticar e se sentir incluídos na atividade.
- Encerramento: Reunir as crianças para uma conversa sobre a atividade, perguntando o que mais gostaram e como se sentiram jogando peteca. Pedir às crianças que façam um desenho representando a brincadeira, destacando os momentos mais divertidos ou desafiadores.



✓ RECURSOS:

- Petecas (uma ou mais, dependendo do número de crianças);
- Espaço amplo e seguro para a prática (pátio ou quadra);
- Folhas de papel e materiais para desenho (lápis de cor, giz de cera, canetinhas).



ATIVIDADE 06 AMARELINHA

✓ OBJETIVO GERAL:

- Desenvolver a coordenação motora e promover a socialização por meio da brincadeira de amarelinha.



✓ DESENVOLVIMENTO:

- Preparação: Introduzir a brincadeira de amarelinha, explicando suas origens e seu valor cultural como uma atividade tradicional. Apresentar as regras básicas e demonstrar como jogar, destacando a necessidade de equilíbrio, atenção e respeito às regras.
- Vivência: Realizar a brincadeira, incentivando as crianças a respeitarem a vez dos colegas e ajudarem uns aos outros a entenderem as regras. Explorar variações da amarelinha tradicional, como diferentes formas de disposição das casas ou trajetos mais desafiadores, conforme o engajamento da turma. Promover momentos de interação e cooperação, como a troca de dicas entre os participantes ou o apoio a quem encontra dificuldades.



- Encerramento: Reunir a turma para uma roda de conversa sobre a brincadeira, refletindo sobre os desafios e as emoções vivenciadas. Pedir às crianças que desenhem a amarelinha e como foi a experiência de jogar com os colegas, incentivando a expressão criativa.

✓ RECURSOS:

- Giz colorido ou fita adesiva para desenhar a amarelinha;
- Pedras pequenas, tampinhas ou outro material leve para usar como marcador;
- Folhas de papel e materiais para desenho (lápiz de cor, giz de cera, canetinhas);
- Espaço amplo e seguro para a prática (pátio ou quadra).

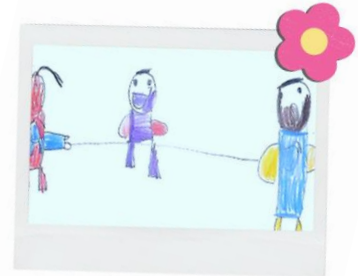




ATIVIDADE 07 PULAR CORDA

✓ OBJETIVO GERAL:

- Desenvolver habilidades motoras como coordenação, equilíbrio e resistência, promovendo também a socialização e o trabalho em equipe.



✓ DESENVOLVIMENTO:

- **Preparação:** Apresentar a brincadeira de pular corda, explicando diferentes formas de jogar, como pular individualmente ou em grupo. Demonstrar como segurar e girar a corda, além de técnicas básicas para pular com segurança. Explicar que todos terão a oportunidade de girar e pular a corda.
- **Vivência:** Iniciar a brincadeira com os participantes revezando entre pular e girar a corda. Propor desafios simples, como pular um número específico de vezes, fazer rimas ou canções enquanto pulam, ou realizar variações no estilo de pular (com um pé, alternando pés, etc.). Encorajar a cooperação ao girar a corda para os colegas e celebrar as conquistas de cada um.
- **Encerramento:** Reunir as crianças para refletirem sobre como foi a experiência, perguntando o que acharam mais divertido ou desafiador. Pedir às crianças que façam um desenho representando a brincadeira de pular corda, incluindo o que mais gostaram de fazer.



✓ RECURSOS:

- Cordas de pular;
- Espaço amplo e seguro para a prática (pátio ou quadra);
- Folhas de papel e materiais para desenho (lápiz de cor, giz de cera, canetinhas).



ATIVIDADE 08 FESTIVAL DE BRINQUEDOS TRADICIONAIS

✓ OBJETIVO GERAL:

- Valorizar a cultura tradicional por meio da vivência de brinquedos antigos e promover o encerramento significativo das atividades realizadas.



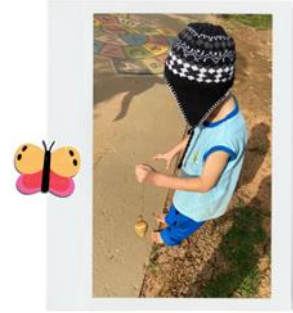
✓ DESENVOLVIMENTO:

- Preparação: Preparar/imprimir a imagem "Brinquedos e Brincadeiras", do artista Militão dos Santos, para contextualizar e inspirar as crianças. Organizar os brinquedos antigos em mesas ou estações para facilitar o rodízio ou colocá-los em uma caixa surpresa.
- Apresentação: Reunir as crianças e apresentar a imagem "Brinquedos e Brincadeiras", pedindo que identifiquem as brincadeiras retratadas e compartilhem quais já conhecem ou praticaram. Conversar sobre a importância dos brinquedos e brincadeiras tradicionais como parte da cultura e da história.
- Exploração dos brinquedos: Apresentar os brinquedos às crianças, explicando brevemente como cada um funciona (bolinha de gude, pega varetas, bilboquê, corda, vai e vem, ioiô, bolinha de sabão, etc.). Organizar as crianças em pequenos grupos e iniciar o rodízio entre as estações, garantindo que todos possam experimentar cada brinquedo. Estimular a interação e a troca de experiências entre as crianças durante a exploração.





- Encerramento e celebração: Reunir a turma para compartilhar as experiências vivenciadas no festival, destacando os momentos mais marcantes. Entregar um brinquedo simbólico para cada criança como forma de agradecimento e reconhecimento por sua participação nas atividades ao longo do projeto. Registrar o momento com fotos e, se possível, envolver as famílias para fortalecer a interação comunitária.

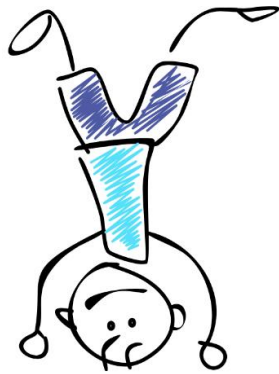


✓ **RECURSOS:**

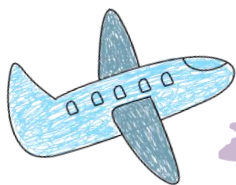
- Imagem "Brinquedos e Brincadeiras", de Militão dos Santos (em formato impresso ou projetado);



- Brinquedos antigos: bolinha de gude, pega varetas, bilboquê, corda, vai e vem, ioiô, bolinha de sabão;
- Mesas, caixas ou suportes para organizar as estações de brinquedos;
- Brinquedos para distribuição às crianças (pode ser um dos brinquedos antigos ou um presente simbólico).



“É da nossa responsabilidade não deixarmos morrer o jogo tradicional infantil, pois o conteúdo que o mesmo possui significa uma bagagem muito importante para o desenvolvimento e a melhoria do currículo da pré-escola”
(Friedmann, 1996, p. 60).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

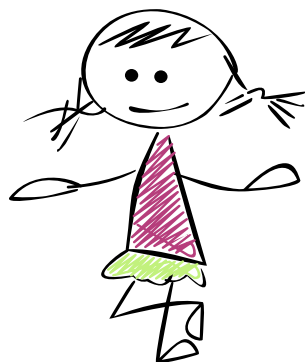
Este material didático reflete minha busca por um olhar mais atento e sensível sobre as práticas pedagógicas que valorizam o brincar e o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste percurso, percebi como as brincadeiras tradicionais são essenciais para a aprendizagem, não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento motor e cognitivo, mas também ao fortalecimento das relações sociais e da identidade cultural.

A experiência como educadora revelou a importância de considerar a diversidade cultural das crianças, suas histórias e contextos, ao planejar atividades que envolvam o brincar. Ao integrar os jogos tradicionais ao ambiente escolar, podemos promover um espaço mais inclusivo e significativo, onde as crianças não só aprendem, mas também constroem saberes a partir de suas vivências e do compartilhamento de suas culturas.

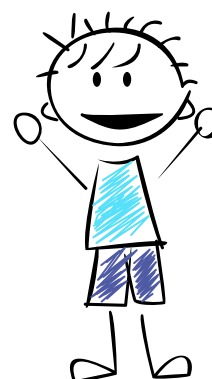
Ao desenvolver esta sequência didática, procuramos criar uma proposta que, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, fosse capaz de estimular a participação ativa das crianças, respeitando suas individualidades e potencialidades. As atividades aqui apresentadas buscaram criar um ambiente em que as crianças se sintam motivadas a explorar, a se relacionar e a expressar suas próprias ideias, sempre com o intuito de fortalecer a aprendizagem colaborativa e a criatividade.

Espero que este material enriqueça sua prática pedagógica, ampliando as possibilidades de trabalho com as crianças e inspirando outros educadores a resgatar e valorizar o brincar como um direito fundamental no processo educativo. Que estas atividades sirvam como estímulo para revisões de concepções e práticas pedagógicas, promovendo uma Educação Infantil de qualidade social, crítica, emancipadora e reflexiva, capaz de fazer a diferença no presente e no futuro das crianças, desde os primeiros passos em suas vivências na escola das infâncias.

Desejo a você, educador(a), uma rica jornada com os jogos e brincadeiras tradicionais, sempre com o olhar atento à singularidade e ao potencial de cada criança.



Boa prática!



REFERÊNCIAS



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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

MELLO, Sueli Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da primeira infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, p. 1-12, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Curitiba, PR: Texto Proveniente da Biblioteca Pública do Paraná, 1991.

VIGOTSKI. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista de Gestão de Iniciativas Sociais (GIS)**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: Epapers, 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.