



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

AMANDA CRISTINA COSTA

**O PAPEL DOCENTE EM RELAÇÃO AO
BRINCAR COM CRIANÇAS DE 1 A 2 ANOS**



Rio Claro – SP
2022

AMANDA CRISTINA COSTA

O PAPEL DOCENTE EM RELAÇÃO AO BRINCAR COM CRIANÇAS DE 1 A 2 ANOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de licenciada em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regiane Helena Bertagna

Coorientador: Prof. Dr. Abel Gustavo Garay González

Rio Claro - SP

2022

C837p Costa, Amanda Cristina
O papel docente em relação ao brincar com crianças de 1 a 2 anos /
Amanda Cristina Costa. -- Rio Claro, 2022
61 f.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio
Claro
Orientadora: Regiane Helena Bertagna
Coorientador: Abel Gustavo Garay González

1. Educação. 2. Brincadeiras. 3. Crianças Desenvolvimento. 4.
Planejamento. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AMANDA CRISTINA COSTA

O PAPEL DOCENTE EM RELAÇÃO AO BRINCAR COM CRIANÇAS DE 1 A 2 ANOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de licenciada em Licenciatura Plena em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Regiane Helena Bertagna (orientadora)

Prof. Dr. Abel Gustavo Garay González (coorientador)

Aprovado em: 3 de janeiro de 2022

Amanda Cristina Costa

Assinatura do discente



Assinatura do(a) coorientador(a)

Regiane Helena Bertagna

Assinatura do(a) orientador(a)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a realização deste trabalho aos meus familiares, particularmente meus pais, Cristina e Fábio, que tanto apoiaram e incentivaram minha trilha nos estudos. Desde muito cedo não mediram esforços para me dar uma vida que extrapolasse as suas condições precárias de acesso e permanência na escola.

Ao meu companheiro, Paulo Henrique, admirador de todos os meus esforços para com a educação, campo de conhecimento que escolhi para atuar.

As minhas amigas Natália, Bianca, Leticia e Isabela que desde o início de nosso pré-projeto estivessem à disposição para ajudar no que fosse necessário. Além de toda a cumplicidade nas trocas de experiências e conflitos. Em especial a Luana, parceira de longas conversas e agradável acolhimento.

Agradeço profundamente aos meus orientadores, Prof. Dr. Abel Gustavo Garay Gonzalez e Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna, pela enorme contribuição a construção deste trabalho, seus esforços me cativou comprometimento pela investigação e interesse pela educação infantil. A dedicação constante a todo o grupo de orientandas é imensurável, pudemos contar com a solicitude de ambos.

À Unesp, instituição de ensino superior que me abriu inúmeras portas para o acesso ao conhecimento, ao Departamento de Educação, a biblioteca e demais repartições que como um todo fazem esta universidade funcionar. Destaco aqui meus queridos professores, que fizeram parte de toda minha trajetória acadêmica.

“A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras.”

(Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher)

RESUMO

O brincar é uma atividade principal e primordial na formação de crianças de 1 a 2 anos de idade que se encontram nas Instituições de Educação Infantil, mas para que esta atividade auxilie com efetividade em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e sensorial, faz-se necessária uma prática docente que corrobore de forma intencional com as possibilidades deste campo de atuação. Deste modo, planejar atividades lúdicas para crianças pequenas compreende-se como uma tarefa trabalhosa, visto que, o docente carece de uma formação profunda sobre o desenvolvimento infantil, independentemente de sua opção teórica, além de uma busca crítica constante que integre vasto repertório de possibilidades de brincadeiras, a observação e registro das necessidades que as crianças expressam, a fim de impulsionar o seu desenvolvimento. Em vista disso, esta pesquisa visa analisar a prática docente, tendo como objetivo principal examinar sua intencionalidade através do brincar para o desenvolvimento e formação das crianças na faixa etária de 1 a 2 anos de idade, que alie fundamentos do desenvolvimento infantil, planejamento como meio de formalizar e nortear sua atuação e ao princípio lúdico que envolve a atividade infantil. A metodologia utilizada é caracterizada pela abordagem qualitativa, ela deu suporte a investigação favorecendo a discussão sobre os conceitos expostos pelos autores, os dados foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica em livros físicos e virtuais, plataformas online de busca de artigos acerca do tema de estudo. Ao final é explicitado uma análise crítica sobre pontos cruciais da temática e possibilidades práticas, tais como: a mediação por meio da participação do adulto nas brincadeiras, o trabalho pedagógico permeado pela fundamentação teórica do desenvolvimento infantil e a utilização proveitosa do brinquedo.

Palavras-Chave: Brincar. Desenvolvimento Infantil de 1 a 2 anos de idade. Prática docente. Planejamento.

ABSTRACT

Playing is a main and primordial activity in the formation of children from 1 to 2 years old who are in Early Childhood Education Institutions, but for that activity effectively helps in their cognitive, affective, motor and sensorial, it is necessary a teaching practice that collaborate in a intentional with the possibilities of this field of action. In this way, plan recreational activities, for young children it is understood as a task laborious, since the teacher lacks a deep formation on the child development, regardless of their theoretical option, in addition to a constant critical search that integrates a vast repertoire of possibilities of games, the observation and recording of the needs that children express in order to boost their development. In view of this research aims to analyze the teaching practice, with the main objective of examining its intentionality through of playing for the development and training of children aged 1 to 2 years old, which combines fundamentals of child development, planning as means of formalizing and guiding its performance and the playful principle that involves the activity childish. The methodology used is characterized by a qualitative approach, it gives support to the investigation favoring the discussion about the concepts exposed by the authors, data were obtained through bibliographic research in physical books and virtual platforms and online search platforms for articles on the subject of study. In the end it is a critical analysis on crucial points of the theme and possibilities practices, such as: mediation through adult participation in games, the pedagogical work permeated by the theoretical foundation of development children and the beneficial use of toys.

Keywords: Play. Child Development from 1 to 2 years old. Practice teacher. Planning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
Objetivo geral	8
Objetivos específicos.....	8
2 O BRINCAR PLANEJADO PELOS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DA CRIANÇA DE 1 A 2 ANOS DE IDADE	10
2.1 Destrinchando a criança e o brincar.....	10
2.2 O desenvolvimento infantil da criança de 1 a 2 anos de idade.....	20
2.2.1 Henri Wallon.....	20
2.2.2 Jean Piaget	24
2.2.3 Lev Vygotsky	28
2.3 O papel docente em relação ao planejamento e a mediação da brincadeira.....	36
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	42
4 BRINCAR PLANEJADO: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	45
4.1 Resgate da participação do adulto na brincadeira.....	45
4.2 A importância de respeitar o desenvolvimento da criança para planejar os momentos lúdicos.....	48
4.3 O brinquedo.....	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

1 INTRODUÇÃO

O brincar como eixo norteador desta pesquisa me despertou muito interesse, principalmente, por ter feito parte das minhas experiências em sala de aula no ano de 2019, onde tive o prazer de trabalhar ao lado de uma grande professora e amiga, que além de me mostrar um gigantesco mundo acerca dos jogos e brincadeiras, me ensinou a persistência de sempre cativar os alunos. Uma das formas pela qual ela constantemente os encantava, coincidentemente, era brincando. Também fez parte da minha trajetória trabalhar como monitora infantil em uma creche pública, localizada em minha cidade natal, lugar onde descobri uma infinidade de possibilidades que o brincar oferta para o repertório cultural da criança. É ainda mais relevante ressaltar que a figura do professor como mediador se tratava de uma atuação indissociável do trabalho intencional com a brincadeira.

E por que desempenhar uma prática docente intencional em relação ao brincar na Educação Infantil?

A criança entre 1 e 2 anos está num momento de imensa exploração do que a cerca, sendo assim, o brincar terá um papel importantíssimo em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, sensorial e motor, ao propiciar um olhar lúdico e divertido para a descoberta de um mundo social e cultural, no qual está sendo inserida. Em vista disso, cabe aos professores desenvolver um trabalho planejado e intencional com estas crianças, atentos às necessidades e particularidades de cada uma delas.

Será por meio das experiências com os objetos, brinquedos, a imitação, a interação criança-adulto, a brincadeira de papéis (faz-de-conta), que a criança se apropriará dos bens-culturais e se desenvolverá integralmente. Destaco aqui, um dos autores que trabalharei, Lev Vygotsky, no qual discorre sobre a importância do brincar para a constituição humanizadora da criança. De acordo com Rego (1995, p. 80):

É interessante observar que, para Vygotsky, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento.

O termo brinquedo tratado pelo autor é empregado num sentido mais amplo, em que se remete, principalmente, ao ato de brincar, atividade extremamente importante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Por conta da extrema responsabilidade que cerca a mediação docente, principalmente, no educar e o cuidar dos anos iniciais de uma criança, em que há um deslanche em seu desenvolvimento, ressalto a importância de uma formação que transforme a teoria em prática, abordando o brincar e o brinquedo de forma efetiva no cotidiano da creche.

Desta forma, esta pesquisa busca destrinchar a seguinte questão problema: como encaminhar práticas intencionais, que incorporem o brincar como atividade essencial para o desenvolvimento e formação humana das crianças entre 1 e 2 anos de idade?

Os objetivos traçados para a orientação desta investigação foram:

Objetivo Geral:

- Analisar o trabalho intencional do docente através do brincar para o desenvolvimento e formação das crianças de 1 a 2 anos de idade.

Objetivos Específicos:

- Examinar o brincar planejado pelos docentes para o desenvolvimento e formação da criança de 1 a 2 anos de idade;
- Analisar o desenvolvimento infantil de crianças de 1 a 2 anos de idade;
- Identificar os procedimentos metodológicos da prática intencional docente;
- Analisar as aprendizagens e os desenvolvimentos gerados através da brincadeira em crianças de 1 a 2 anos.

Após termos contato com o problema propulsor e seus objetivos, descrevo que a investigação foi organizada desta maneira: uma breve introdução ao tema e descrição da motivação que impulsionou sua escolha, depois, na primeira seção será discutido o conceito histórico dos termos infância e criança; a relevância que o brincar tem para os primeiros anos de vida do ser humano; os fundamentos teóricos do desenvolvimento infantil, na faixa etária de 1 a 2 anos de idade, feitos por renomados autores que dedicaram seus estudos à

psicologia do desenvolvimento; e o trabalho intencional do docente em relação a atividade lúdica.

Levando em consideração o aparato teórico desta investigação exposto na seção anterior, a metodologia que a deu suporte utiliza a abordagem qualitativa, e conta com a contribuição de diversos autores para a sua fundamentação, processo analítico chamado de revisão bibliográfica.

Já na terceira seção, farei uma reflexão crítica sobre temas chaves em relação a prática docente que busca integrar intencionalidade às brincadeiras infantis. Concluindo, entrelaço todo o percurso investigativo nas considerações finais, não com o propósito de solucionar a questão problema, mas a fim de fomentar a criticidade acerca da temática, para que o processo de reflexão docente não permaneça estagnado no pensamento, mas ativo na ação.

2 O BRINCAR PLANEJADO PELOS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DA CRIANÇA DE 1 A 2 ANOS DE IDADE

2.1 Destrinchando a criança e o brincar

Ao longo da história humana as concepções de infância e próprias ideias de criança foram sendo alteradas e modificadas de acordo com os aspectos culturais vigentes, através da pesquisa iconográfica de Ariès descrita em sua obra, *História Social da Criança e da Família* (1986), é possível percebermos como esses processos se deram ao longo dos séculos no ocidente. Segundo Rocha (2002, p. 54):

No período de grandes transformações históricas, no caso, do século XII ao XVII, foco de localização de sua pesquisa, a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem em todos os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, de acordo com cada período histórico. A criança seria vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhado-os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade.

Durante a idade média muitos textos retrataram as divisões de faixa etária em relação às características generalizadas da vida humana, os primeiros anos de idade eram mencionados como um período de ausência da fala, “enfant” é a palavra que designa esse sujeito, que ainda não possui dentição resistente e desenvolvida para uma boa oralidade. É perceptível o lugar coadjuvante da criança em relação a sua inserção na sociedade, como alguém do devir, via a ser alguém no futuro. (ARIÈS, 1986, p. 36)

Para Ariès (1986) até meados do século XII a infância, ainda, era desconhecida pela arte medieval, portanto, não havia formas de registro que a representasse, espaço algum era destinado a ela no mundo ocidental, a criança era ilustrada pelas pinturas religiosas como adulto em miniatura, ausentando suas características particulares da idade e do início de um longo desenvolvimento morfológico. Os cuidados com a criança eram somente destinados quando muito novos e dependentes, ao se tornar mais independente fisiologicamente ela passaria a frequentar o mesmo ambiente dos adultos. Isso

não afirma que as crianças foram deixadas à mercê, mas que não eram pensadas enquanto sujeitos integrantes de uma infância, período específico da vida humana.

Um cenário populacional no período medieval muito comum se tratava de altas taxas de mortalidade, por questões sanitárias e epidemiológicas, a morte de crianças era algo recorrente, o infanticídio chegou a ser considerado uma prática tolerada, eram desprezadas e esquecidas facilmente, os vínculos afetivos quase extintos.

Entre os séculos XIV a XVII, a infância ganha maior visibilidade mesmo que de forma mínima, tem seus primeiros resquícios nas vestimentas que passaram a serem feitas especificamente para as crianças, há uma preocupação com sua trajetória educacional, o infanticídio deixa de ser aceito pela instituição religiosa e pelo poder público etc. Além do mais, surge um sentimento de “paparicação” em relação aos sujeitos da idade pueril, são considerados uma distração para o adulto, servindo-se de sua ingenuidade, gentileza e graça. (ARIÈS, 1986, p. 157-158)

Posteriormente, com o início da industrialização e do sistema econômico capitalista, a mão de obra infantil se tornou frequente, propiciando um aumento nas desigualdades sociais. Conforme Barbosa e Magalhães (2013, p. 4):

Embora a obra de Ariès não retrate intrinsecamente a questão da exploração do trabalho infantil e das crianças abandonadas, estes problemas se intensificaram durante o século XIX, principalmente com o advento da revolução industrial. Isso se deu em função da mão-de-obra infantil ser considerada barata e propícia à exploração sem nenhum controle por parte das autoridades competentes, principalmente se tratando das crianças oriundas de famílias pobres. Este fato deu ênfase à discussão e à formulação de leis, entre outros recursos, para inibir a exploração da mão-de-obra infantil e conseqüentemente criar mecanismos para proteção da infância pobre e desvalida com a criação das políticas sociais.

A infância passa a ser pensada criticamente a fim de propiciar segurança e integridade a criança, medindo esforços na obtenção de políticas públicas que revertissem sua precária situação de vida.

Apesar de concepções de infância tão distintas das existentes na atualidade, essas já eram algumas noções que vinham sendo desenvolvidas no ocidente. É perceptível todo um processo histórico que a partir da modernidade deu protagonismo à criança. O que saliento aqui é que, todas as ideias que

integraram o pensamento social ao longo do tempo fazem parte de uma construção cultural sobre o que é a criança, seu modo de vida, suas particularidades e interesses. Deste modo, pretendo tratar nesta presente pesquisa de uma criança que possui direitos, fundamentais e humanos, garantidos pela Constituição Federal (1988) e pela lei, que asseguram uma infância com dignidade.

Segundo Craidy e Kaercher (2007, p. 21) o direito à infância deve ser assegurado a todas as crianças, para além de aparatos legais que a legitimam.

Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico. Portanto, penso que é de extrema importância nos darmos conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão. Em razão disso, considero da maior relevância defender o direito da criança à sua infância, o que tem sido negado a muitas delas.

As crianças fazem parte da cultura humana e participam dela de forma ativa, são estimuladas pela mediação dos adultos como pela mediação dos instrumentos e signos, com os quais entram em contato desde a mais tenra idade. Não só participam da cultura humana como, também, criam e modificam as culturas pelas mediações e interações que realizam. Participar da cultura humana é um direito que não lhes pode ser negado. Sua participação é fundamental e primordial para satisfazer sua própria formação e desenvolvimento. Quando as crianças se adentram na cultura humana, elas são transformadas, se apropriam dos bens culturais e enriquecem sua própria existência.

Durante a infância, um dos direitos inegáveis da criança é denominado como o brincar, instrumento fundamental da ludicidade infantil. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (2019, p. 21), o brincar é um direito inerente ao exercício da liberdade:

Capítulo II

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...]

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

[...]

A liberdade é essencial desde a mais tenra idade da criança, só assim ela conseguirá decidir por si, e entrará em contato com outros parceiros, para que por meio dos conflitos possam ampliar suas vivências e repertórios de brincadeiras. A criança exerce seu direito como cidadã ao poder escolher com o que e com quem brincar. Como disse Paulo Freire em um de seus livros “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades [...]”. Conclui-se que a relação entre diferentes pares na infância favorece o processo de desenvolvimento da criança. (FREIRE, 1995, p. 54)

O brincar se caracteriza como um dos direitos que a criança necessita para o seu desenvolvimento e formação integral, além de fazer parte de seu universo infantil. A partir da brincadeira é iniciado na criança um processo de construção da autonomia e da identidade pessoal e coletiva, no qual as representações sociais serão apropriadas por elas, formando um de seus primeiros contatos e socializações com o mundo ao entorno. Segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 27):

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

A brincadeira é uma ação porque faz com que a criança coloque em desenvolvimento seu potencial humano, sua imaginação e sua criatividade. Como ação, a brincadeira é a base fundamental para que a criança desenvolva suas características humanas, que só são possíveis de serem desenvolvidas quando a permite entrar em contato com a cultura humana. É bom ressaltar que o biológico não é determinante para a sua formação e desenvolvimento. Por isso, a brincadeira, como atividade, lhe proporciona os meios necessários para que possa se apropriar da cultura produzida pela humanidade e desenvolver-se. Por

meio da brincadeira, a criança encontra o sentido e o significado da cultura humana, se apropria da própria cultura e consegue viver de forma humana na sociedade à qual pertence.

A brincadeira contribuirá para a imaginação lúdica da criança, descrevo em seu sentido literal de criar imagens mentais, formando um universo inédito com coisas do mundo ao qual a criança está inserida. Além do mais, esta será uma importante aquisição no desenvolvimento psíquico da criança, já que seu primeiro contato com o que a cerca se constitui por meio de situações concretas. Logo um lápis para a criança não terá a utilidade que seu significado impõe, mesmo que ele seja sabido por ela, mas possuirá outro sentido, como o de um carro, satisfazendo sua ação.

O brincar, assim como o cuidar e o educar, é parte importante no cotidiano infantil. Kishimoto (2010, p. 1) ressalta que o lúdico possibilita à criança experimentar:

[...] o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Através da exploração dos elementos da natureza a criança ampliará seus conhecimentos, seja experimentando texturas como: terra, areia, água, pedra ou até mesmo entrando em contato olfativo com as flores, sementes, frutas etc. A mediação do adulto para com a criança possibilitará que ela incorpore a brincadeira que está inserida em uma dada cultura, subsidiando suas diferentes formas de se expressar no mundo (gestuais, verbais, plásticas, musicais etc.), visto que o “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (KISHIMOTO, 2008, p. 20).

Dentre inúmeras razões, para se efetivar o brincar é preciso desmistificar alguns aspectos e evidenciar que a brincadeira não é inata na criança, mas sim, fruto de uma mediação com adultos e a relação com outras crianças. Em vista disso, a criança conseguirá conservar, produzir e recriar seu repertório lúdico infantil (KISHIMOTO, 2010).

Apesar da brincadeira ser compreendida aqui como importante atividade lúdica na vida cotidiana das crianças, alguns dicionários, por exemplo, Michaelis, define o brincar em um dos seus verbetes como “Divertir-se com jogos infantis; entreter-se com objetos ou atividades lúdicas; simular situações da vida real; distrair-se, folgar, recrear-se” ou “Manusear alguma coisa distraidamente, para ocupar-se ou por compulsão” (BRINCAR..., 2015). Estas significações demonstram equivocadamente o quanto as atividades lúdicas estão envoltas de um estereótipo de mera ocupação do tempo. Mas faz-se necessário um olhar mais atencioso sobre as propriedades e singularidades da imersão nas relações e brincadeiras realizadas pelas crianças.

Durante a brincadeira, a participação e mediação do adulto é indispensável para a construção da autonomia na criança, possibilitando-a agir e manter controle sobre sua própria conduta, dando sentido próprio às suas vivências. Assim progressivamente ela irá se expressar de forma consciente nas relações interpessoais, na exploração dos objetos, nas brincadeiras, na organização dos brinquedos, no aproveitamento lúdico dos momentos de cuidado (alimentação, higiene, hora de dormir). Paralelamente Kishimoto (2010, p. 9) relata a necessidade de unir dialeticamente o brincar, o educar e a rotina de cuidados:

No banho e troca de fraldas, é importante evitar ações mecânicas e dar atenção a cada criança, brincando, movimentando seus braços, pernas, comentando cada gesto e dando oportunidade para a criança se expressar. A brincadeira interativa pode surgir a qualquer momento: a professora olha ou fala com o bebê, que responde com um sorriso, um olhar ou balbucio. Quando o bebê inicia o turno interativo, temos o brincar. Mesmo durante a alimentação, se o bebê derrubou a colher, brinque, dizendo: “Caiu a colher!” e observe se ele repete a ação para ver o que acontece. Se há repetição com prazer, a brincadeira integrou o cuidar e o educar.

Kishimoto (2010) destaca que a brincadeira é uma ação e que acontece de forma dialética entre o educar e o cuidar. Não há tempos separados e distintos para que aconteça a formação da criança. Quando se está cuidando de uma criança por exemplo, ela, pela mediação e atividade intencional do adulto, consegue desenvolver suas qualidades humanas. Se diria que a criança por

mediação do brincar, apreende, compreende, aprofunda seu conhecimento e apropriação da cultura humana.

O brincar é uma atividade de enorme preferência para a criança, contendo variações dependendo da idade, por exemplo, uma criança que manuseia uma garrafa como se fosse seu bebê, de modo a dar vida para este objeto inanimado, brinca de faz-de-conta, atribuindo significado diferente a função do recipiente; o bebê e a criança pequena também brincam, mas de modo diferente. Vejamos a descrição de Pedrosa (2009, p. 21):

Quando a criança brinca com outra de faz-de-conta não se tem dúvida de que estejam brincando: a não realidade da situação (o espaço que se transforma em casa; a vassoura que representa um cavalo; o objeto inanimado que passa a ter vida; o bebê que é o filhinho da outra criança; etc.) já lhe confere o tom de brincadeira. Nesses casos, diz-se que os fatos, objetos e situações estão subordinados às significações que as crianças lhes atribuem e compartilham. Existem, entretanto, outras brincadeiras que não são de faz-de-conta. Quando a professora, por exemplo, desliza vagarosamente uma fralda sobre o rosto da criança e esta, surpreendida com o desaparecimento e reaparecimento do rosto conhecido, arregala os olhos, fixa o olhar para a professora e depois balança os braços e pernas para, em seguida, ficar imobilizada como que esperando uma nova investida do(a) parceiro(a), afirma-se que a criança está brincando de “Cadê - Achou”.

As brincadeiras praticadas pelas crianças menores antecedem a dramatização infantil, o faz-de-conta, por meio desta atividade inicial ela executará diferentes funções psíquicas como o exercício mental, concentração, memória, repetição, ritmo, imaginação etc., que irão auxiliar em seu desenvolvimento e na realização de futuros jogos dramáticos. O que vale ressaltar aqui é que a brincadeira só terá sentido para a criança quando fonte de satisfação e prazer, nem todas as propostas lúdicas do adulto serão agradáveis para ela. (BRASIL, 2009, p. 21)

As brincadeiras segundo o “Manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012) contemplam experiências múltiplas dispostas em alguns itens, sendo eles:

1. As brincadeiras impulsionam experiências corporais essenciais para o desenvolvimento motor da criança, além de possibilitar um primeiro contato com sua identidade social. Um exemplo é brincar em frente ao espelho, a criança aprenderá gradualmente que é diferente dos demais amigos, mas que ao mesmo tempo possui

características genéricas semelhantes, como olhos, nariz, orelhas etc. (BRASIL, 2012)

2. Na expressão plástica as cores são excelentes ferramentas para que a criança brinque e ainda compreenda melhor seu corpo, ao rasgar um pedaço de papel a criança se diverte enquanto estimula o movimento de pinça com a ponta dos dedos. São experimentadas sensações produzidas pela manipulação de tintas artificiais e naturais, papéis de diferentes texturas e cores, cortinas coloridas, mobiles, materiais naturais. (BRASIL, 2012)
3. Através da relação entre adulto e criança são vivenciadas experiências corporais e afetivas. Brincadeiras com o toque no rosto, troca de olhares e sorrisos, caretas etc, são iterações que transmitem um clima de carinho e aconchego. As brincadeiras instigam desafios motores para as crianças, como escalar em almofadas, pegar brinquedos ou objetos distantes, tocar em partes do seu próprio corpo, etc. (BRASIL, 2012)
4. A exploração e o conhecimento do mundo estão inseridos no ato de brincar, quando a criança coloca um objeto na boca e sente sua textura, temperatura e/ou forma, ela está participando de uma nova experiência que amplia seu repertório de vivência. Tudo isso fundamentará bases para sua posterior atividade intelectual. (BRASIL, 2012)
5. As experiências expressivas são fontes de interações que estimulam a expressão das crianças, estão presentes em brincadeiras como “esconder-e-achar”, no qual ela será instigada a procurar o objeto ou rosto que desapareceu. Nestes tipos de brincadeira progressivamente a criança desenvolverá a capacidade de conservação sobre o material que inesperadamente “deixou de existir”. Além do mais, quando a condução da atividade se dá por iniciativa própria, sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo são alavancados. Também, através deste recurso, ela aprenderá determinados movimentos, gestos, expressões faciais, verbais etc. (BRASIL, 2012)

6. A expressão gestual e verbal também é trabalhada na brincadeira, e concomitantemente influenciaram em sua própria aquisição e desenvolvimento, num processo dialético. São exemplos as brincadeiras de imitação, nas brincadeiras de exploração de objetos no espaço, na dança etc. (BRASIL, 2012)
7. A dramatização expressa uma necessidade da criança em assumir papéis sociais, interpretando a função que o personagem desempenha, como um bombeiro que apaga incêndios ou o cozinheiro de um restaurante. Neste momento a criança compreende o significado atribuído a cada papel. As imitações anteriores a esse tipo de atividade lúdica são expressões decorrentes da observação e repetição de situações de seu cotidiano, porém sem o domínio de seu significado. (BRASIL, 2012)
8. A expressão musical é fundamental para a constituição humana na criança. Por meio desta atividade a criança conseguirá experimentar brincadeiras com diversas sonoridades, ritmos, instrumentos. (BRASIL, 2012)
9. A brincadeira também pode fazer com que a criança adentre no mundo matemático. A exploração dos objetos e do espaço pelo corpo propicia um primeiro contato da criança com as múltiplas grandezas, classificações, posições, velocidades etc. (BRASIL, 2012)

Após a explicitação dos possíveis conteúdos dispostos nas atividades lúdicas, é necessário mencionar que as brincadeiras podem ser realizadas de modo individual ou coletivo. As crianças precisam ter liberdade de escolha sobre como querem brincar e com quem querem brincar, contando com tempos específicos para cada uma das opções.

Cada criança possui uma singularidade, portanto terão gostos diferentes acerca do brincar, nada melhor do que estimular as trocas entre estes pares, para que juntos possam impulsionar suas experiências e fortalecer seus laços afetivos.

Cada criança é diferente da outra. Uma vive no centro, outra na periferia, em bairros nobres ou populares. Algumas vivem em famílias que falam outras línguas, tem hábitos alimentares e formas de brincar que são diferentes, porque trazem a cultura de outros países. Enfim, todas são crianças, mas diferentes na forma de falar, pensar, relacionar-se e até de brincar. Desta forma, um agrupamento da mesma faixa etária pode ter interesses comuns específicos, mas a singularidade de cada criança precisa ser respeitada.

Para aprender novas formas de brincar, as crianças precisam ter contato diário com outras crianças não só do seu agrupamento, mas com as mais velhas em espaços de dentro e fora da instituição infantil. (BRASIL, 2012, p. 37)

O contato com a diversidade logo nos primeiros anos de vida possibilita construções éticas em relação ao brincar, as crianças entram em contato umas com as outras e aprendem a compartilhar os brinquedos e objetos de interesse, a não destruir a construção dos colegas, a esperar para brincar com um brinquedo que já está sendo utilizado, a organizar os brinquedos coletivamente. Ressalto que o trabalho intencional docente é um “divisor de águas” no enfrentamento de conflitos nas brincadeiras, além de estimular a proposição de atividades que desenvolvam a autonomia na infância.

O docente como mediador tem a obrigação de favorecer o respeito à diversidade em sua prática educativa diária, algumas sugestões são: trabalhar com bonecas de diferentes cores, ampliar o repertório de brincadeiras ofertando outras de distintas nacionalidades para que sejam conhecidas pelo seu grupo de crianças, dar suporte adequado para crianças com deficiência, TGD (transtorno global do desenvolvimento) ou superdotação fazendo com que sejam incluídas as brincadeiras de forma integral e prazerosa.

A brincadeira pode ser desenvolvida de duas maneiras, de modo direcionado pelo docente ou livre. Entretanto, há uma compreensão errônea sobre a segunda forma de experimentação, a brincadeira livre não deve ser confundida como uma atividade espontânea da criança, até para torná-la possível é necessário planejamento por parte do docente. Uma organização prévia deve ser planejada para que as crianças tenham espaço e ambiente adequados, mobília, objetos e brinquedos ao alcance de suas mãos e olhos, tempo disponível para o deleite do momento etc. O brincar não está inato na criança, ela precisa do contato com outras crianças e adultos para aprender qualidade humanas.

2.2 O Desenvolvimento infantil da criança de 1 a 2 anos de idade

Para entendermos melhor sobre a necessidade de uma prática intencional sobre a brincadeira, faz-se necessária a compreensão sobre as diferentes construções teóricas referentes aos aspectos do desenvolvimento infantil, lembrando que irei me ater a faixa etária proposta, de 1 a 2 anos de idade. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 28):

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

O referencial já aponta a importância do brincar na Educação Infantil como fundamental para que a criança seja inserida na cultura humana e pelas mediações e interações que fará, ela conseguirá desenvolver as suas qualidades humanas como também transformar o ambiente onde ela está inserida. Por isso, segundo o documento supracitado, o docente deve compreender que a brincadeira, quando realizada com intencionalidade, é fundamental para a formação das funções e características humanas, sociais, emocionais e afetivas da criança.

A fim de dispor de conceitos produzidos e trabalhados por teóricos que buscaram, em grande parte durante o século XIX, desvelar o desenvolvimento psíquico, motor e afetivo da criança, apresentarei três dentre importantes estudiosos, sendo eles: Wallon, Piaget e Vygotsky. Vale salientar que as teorias científicas são produzidas em diferentes contextos políticos, econômicos e culturais ao longo da história, que contribuem para sua dispersão, passíveis de transformações com o decorrer do tempo, visto que, a ciência é uma área de conhecimento que a todo momento está propensa a questionamentos, refutações e alterações.

2.2.1 Henri Wallon

Henri Wallon foi um médico francês que viveu entre os anos de 1879 a 1962, profissional que desempenhava estudos na área da psicologia, com ênfase na plasticidade cerebral. Seus estudos sobre o desenvolvimento infantil abarcavam aspectos da afetividade, inteligência e motricidade, passando por um processo descontínuo com retrocessos e rupturas, contrariando perspectivas que abordam a linearidade do desenvolvimento psíquico. Wallon (2007) defende a ideia de um desenvolvimento dialético, que acontece de modo singular, perpassado por conflitos, que em sua perspectiva são benéficos para as crianças. Para Gratiot-Alfandéry (2010, p. 34):

A teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade de Henri Wallon integra a afetividade e a inteligência. Sempre destacando que essa dinâmica é marcada por rupturas e sobreposições, elucida que ela acontece por meio do mecanismo de 'alternâncias funcionais', esclarecendo que as mudanças de fases não se dão por sucessão linear, como compreende, por exemplo, Piaget.

Para Wallon (2007) a afetividade é o determinante na formação e no desenvolvimento da criança. É pela afetividade que a criança consegue, de forma dialética, não de forma linear, superar o estado sincrético, um estado de muitas confusões e incompreensões, para um estado de aprendizagem e de conhecimento. Descreve que através da afetividade a criança se apropria e compreende o mundo simbólico, o mundo da cultura humana. Entretanto, a afetividade se relaciona de forma dialética com a cognição, ou seja, o desenvolvimento e formação da própria pessoa como um ser humano. A pessoa é a síntese entre o afetivo, o motor e o cognitivo. Ele destaca esta afirmação desta forma:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p. 198).

Para Wallon (2007), a formação da criança não acontece de forma separada, senão deve ser compreendida como um processo formativo dialético

entre os aspectos afetivo, motor e cognitivo. Em cada estágio de desenvolvimento, esses aspectos fundantes da pessoa humana acontecem de forma original e única. Isso significa que cada estágio de desenvolvimento e formação da criança é fundamental. Expressa que a criança não é um ser humano que está em etapa de vir a ser o que não é ainda. Wallon (2007) defende a não fragmentação da criança. Para ele, fragmentar o desenvolvimento da criança seria esperar seu amadurecimento biológico para que aconteça a sua formação e desenvolvimento. Cada estágio deve ser entendido como o determinante no seu desenvolvimento. A sua superação significa o avanço para o outro nível do estágio de formação.

Os aspectos afetivos e cognitivos estão relacionados intrinsecamente em cada estágio de desenvolvimento. Há uma predominância intercambiada entre ambos os elementos constitutivos da personalidade da criança. Galvão (1996) destaca este intercâmbio desta forma:

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (Galvão, 1996, p. 45).

Para Mahoney (2005) há uma integralidade estrutural dialética entre o afetivo, o cognitivo e o motor em cada estágio de desenvolvimento psicogenético, desta maneira:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY, 2005, p.15)

Vejamos os estágios de desenvolvimento da criança na perspectiva psicogenética de Wallon:

O primeiro estágio é nomeado como impulsivo-emocional, e está presente no primeiro ano de vida da criança. Neste primeiro momento de desenvolvimento predomina a relação emocional da criança com o meio circundante, seu funcionamento cognitivo será trabalhado concomitantemente ao afetivo, promovendo interações básicas como pegar, olhar, sentar-se, morder e o início das tentativas do caminhar ereto, que facilitará seu aprimoramento no segundo ano de vida. Gratiot-Alfandéry descreve (2010, p. 35):

- Estágio 1 - Impulsivo (0 a 3 meses)

Emocional (3 meses a 1 ano)

O primeiro ano de vida da criança é predominantemente afetivo e é por meio da afetividade que a criança estabelece suas primeiras relações sociais e com o ambiente. Os movimentos do bebê, de início, são caóticos mas as relações que estabelece, gradualmente permitem que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas

O estágio sensório-motor prevalece entre um e três anos de idade, em média, agora a criança vive um período de grande exploração do mundo físico, em que impulsiona sua atividade cognitiva. Ao completar dois anos é perceptível o desenvolvimento da função simbólica e da oralidade, ampliando sua capacidade de percepção do imediato. Gratiot-Alfandéry (2010, p. 35) diz:

- Estágio 2 - Sensório-motor (12 a 18 meses)

Projetivo (3 anos)

Esse estágio se estende até por volta dos 3 anos de idade e tem predomínio das relações exteriores e da inteligência. Esta é eminentemente prática e, uma vez que os campos funcionais são indissociáveis, o pensamento via de regra se projeta em atos motores. Nesse período, destacam-se os aspectos discursivos que, por meio da imitação favorece a aquisição da linguagem.

Para Wallon a imitação (motora ou de postura social) representa uma importante atividade na linguagem infantil, já que por meio dela a criança não irá somente repetir o que uma outra pessoa expressou, mas externalizar sua compreensão sobre a comunicação do outro.

Segundo o autor, a dinâmica do desenvolvimento é construída a partir de momentos de atividade psíquica interna, numa elaboração íntima do sujeito e da relação com o outro, quanto a atividade externa funcionará como um movimento de esforço intelectual sobre o meio.

É notória a preocupação de Wallon em relação à afetividade ao longo de sua trajetória intelectual no campo da epistemologia, para ele o afeto tem

fundamental importância nos anos iniciais, além de acompanhar durante toda a vida humana. Em Gratiot-Alfandéry (2010, p. 37):

O desamparo biológico que caracteriza os dois primeiros anos da vida humana, em razão das precárias condições de maturidade orgânica, determina um longo período de absoluta dependência da criança dos cuidados de um adulto para poder sobreviver. Isso torna a emotividade a força que garante a mobilização do adulto para atender suas necessidades. Pensando assim, Wallon afirma que a expressão emocional é fundamentalmente social, pois precede e supera os recursos cognitivos (Dantas, 1992 apud Wallon, 2007).

A emotividade surge logo ao início do nascimento do bebê, como uma necessidade orgânica, na qual através da relação social haverá uma interpretação da cultura a qual o sujeito integra e que permitirá o pleno desenvolvimento cognitivo da criança. Para Gratiot-Alfandéry (2010, p. 37):

Significa dizer que o bebê expressa sua insatisfação por meio do choro, que de início é sua única maneira de relacionar-se. Esse choro mobiliza a mãe e ela o interpreta de acordo com seus valores e significados culturais. A interação entre ambos será responsável pelo desencadeamento das funções cognitivas na criança.

A motricidade para Wallon extrapola o mero ato motor, atuando como uma forma inicial de expressão afetiva, favorecendo as relações interpessoais.

2.2.2 Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980), nativo da Suíça, foi um estudioso das ciências naturais (biologia) e epistemólogo, concentrou sua teoria na área da epistemologia genética, em que se pretendia caracterizar em estágios e processos como se originaram os conhecimentos dos seres humanos.

Para Craidy e Kaercher (2007, p. 30) o autor descreve que conhecer se constitui ao “inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto”, será através da exploração deste que a criança ampliará sua inteligência.

A teoria piagetiana se embasa na concepção construtivista, isto quer dizer que, o ser humano é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento através da ação. O conhecimento tem surgimento a partir das interações entre sujeito-objeto e nas interações entre os esquemas (estruturas mentais que viabilizam o processo de assimilação) de assimilação do sujeito. Também é importante

mencionar que o desenvolvimento das características sociais e afetivas só serão possíveis através das interações com outros sujeitos. (CAVICCHIA, 2010, p. 15)

Para o autor a criança vivencia trocas significativas com o meio que as causam alterações, isso ocorre devido a um processo nomeado de adaptação, ao desequilibrar seu sistema cognitivo a criança passa por alguns mecanismos mentais na busca de seu equilíbrio. Para Piaget, segundo Cavicchi este processo acontece da seguinte forma:

A alteração organismo-meio ocorre através do que Piaget chama processo de adaptação, com seus dois aspectos complementares: a assimilação e a acomodação. O conceito de adaptação surge, inicialmente, na obra de Piaget com o sentido que lhe é dado na Biologia clássica, lembrando um fluxo irreversível; vai se explicitando em momentos posteriores de sua obra, quando adquire o sentido de equilíbrio progressivo (equilíbrio majorante); finalmente, adquire o sentido de um processo dialético através do qual o indivíduo desenvolve as suas funções mentais, ao qual denomina “abstração reflexiva”. Esta adaptação do ser humano ao meio ambiente se realiza através da ação, elemento central da teoria piagetiana, indicando o centro do processo que transforma a relação com o objeto em conhecimento. (CAVICCHIA, 2010, p. 2)

A assimilação e a acomodação são mecanismos que trarão equilíbrio cognitivo, respectivamente, ela é responsável por compreender os estímulos (externos) recebidos por determinado objeto ou evento a uma estrutura cognitiva (interna) já existente, e na sequência a acomodação se trata de uma busca pela organização/modificação interna de seus conhecimentos prévios em consequência dessa nova informação. O processo de adaptação vai melhorando suas estruturas de assimilação e acomodação, causando uma progressiva espiral de desequilíbrios e equilibrações. Resumindo, a mente humana só encontrará equilíbrio entrando em contato com o conhecimento.

Piaget fundamentou um estágio inicial de desenvolvimento infantil, sendo nomeado de sensório-motor, neste momento se encontram as crianças entre zero e dois anos de idade, aproximadamente. Esta etapa é caracterizada pela atividade objetal, que necessita do esforço físico para ser realizada, posteriormente com a aquisição do andar bípede e da linguagem a criança será capaz de ampliar seu campo de exploração, além de desenvolver, mesmo que de forma rudimentar, a representação mental. Outra característica marcante se trata do egocentrismo, em que a criança terá dificuldades em demonstrar empatia com as demais crianças ou adultos. O período sensório-motor também

é descrito como um momento que trará base para processos cognitivos posteriores da criança, o surgimento do pensamento, além da aquisição de conservação sobre os objetos e pessoas ausentes. (CAVICCHIA, 2010, p. 4)

Especificamente, este período do desenvolvimento se divide em VI subestágios, sendo eles: I- O exercício dos reflexos (até 1 mês); II- As primeiras adaptações adquiridas e a reação circular primária (1 mês a 4 meses e meio); III- As adaptações sensório-motoras intencionais e as reações circulares secundárias (4 meses e meio a 8-9 meses); IV- A coordenação dos esquemas secundários e sua aplicação às situações novas (8-9 meses a 11-12 meses); V- A reação circular terciária e a descoberta dos meios novos por experimentação ativa (11-12 meses a 18 meses); e VI: A invenção dos meios novos por combinação mental e a representação (1 ano e meio a 2 anos). (CAVICCHIA, 2010, p. 4 a 7)

I- Neste primeiro subestágio se concentram as atividades de reflexo do bebê, os “esquemas reflexos”, responsáveis por responderem a determinados estímulos. Os reflexos mais característicos neste primeiro mês são os de sucção e preensão. (CAVICCHIA, 2010, p. 4)

II- Agora a criança passa por alguns desajustes em seus esquemas reflexos, iniciando um processo de diferenciação fazendo com que novos esquemas surjam. Os esquemas construídos por este movimento de adaptação serão voltados agora para as ações, “esquemas de ação”. Os esquemas também farão parte de um processo de coordenação dos reflexos, um exemplo é a coordenação de olhar e pegar. No segundo mês do bebê surgem novos comportamentos como a projeção da língua para fora da boca e a sucção do polegar, esse período é chamado de reação circular primária, pois se trata de interações realizadas com o seu próprio corpo. A conservação dos espaços ainda não é sentida para a criança, portanto, para ela a vida parece se tratar de objetos, lugares e pessoas que potencialmente desaparecem e ressurgem em sua frente. (CAVICCHIA, 2010, p. 5)

III- Neste subperíodo a criança passa por uma transição entre a atividade reflexa e aquela a qual o ser humano se difere dos demais animais, a atividade inteligente. Ela passa a direcionar suas ações, que anteriormente eram dedicadas à exploração de seu próprio corpo, para os objetos, a fim de obter resultados. Todo esse processo é chamado de reação circular secundária, aos

poucos ela irá estruturar um novo esquema à criança, caracterizando a previsão de acontecimentos e a conservação dos objetos permanentemente. Entretanto, a existência do objeto só é sentida em relação a ação direta da criança. (CAVICCHIA, 2010, p. 6)

IV- No quarto estágio a criança passará a utilizar esquemas secundários para a valorização dos meios sobre os fins. Também é presente a imitação de respostas externas ao seu comportamento, já que agora considera o adulto um ser externo que igualmente pratica ações com resultados. (CAVICCHIA, 2010, p. 7)

Há uma preocupação quanto a permanência e procura dos objetos, Cavicchia (2010, p. 7) descreve que:

A criança é capaz, por exemplo, de esconder um objeto sob um anteparo e depois retirá-lo novamente; mas, se o objeto escondido for deslocado para outra posição, ela ainda o procurará na primeira posição. Há portanto, a busca do objeto desaparecido, porém, sem considerar a sucessão dos deslocamentos visíveis. A permanência do objeto ainda é subjetiva, isto é, ligada à própria ação da criança.

As interações com os objetos vão gradativamente sendo expandidas, à medida que o adulto possibilita essas experiências.

V- Agora a criança imita de modo decidido, deliberado, além de apresentar a reação circular terciária, que toma como foco a atividade lúdica de exploração ativa dos objetos. Ela busca por novidades, executando inúmeros meios sobre o objeto, esta atividade caracteriza o início de sua atividade intelectual elevada. Para Piaget, segundo Cavicchia (2010, p. 8):

São exemplos característicos desta atividade: a conduta dos suportes (a criança descobre a possibilidade de atrair para si um objeto afastado puxando a seu encontro o suporte sobre o qual está colocado); a conduta do barbante (a criança puxa para si um barbante ao qual está amarrado um objeto, para atraí-lo em sua direção); e a conduta do bastão (utilização de um bastão como instrumento intermediário para alcançar um objeto distante, fora do campo de apreensão da criança).

O objeto ao ser escondido também é considerado em seus deslocamentos, uma superação em relação ao estágio anterior, porém somente quando perceptíveis em seu campo de visão. A sua atenção agora tem ênfase sobre o objeto, desfocando um pouco da ação.

VI- Neste subperíodo a criança viverá uma transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa, esta passagem só será concluída com o surgimento da função simbólica. Inicia-se a representação do mundo por meio de imagens mentais, memórias e símbolos, que não necessitam de esforços físicos para sua realização. O objeto se encontra constituído neste momento, podendo até mesmo ser representado em sua ausência. (CAVICCHIA, 2010, p. 9)

Durante o estágio de desenvolvimento sensório-motor a criança necessita fundamentalmente de sua percepção para que possa constituir conhecimentos de si e do mundo, estabelecendo relações com o meio. (CAVICCHIA, 2010, p. 9)

2.2.3 Lev Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um estudioso russo que atuou em diversas áreas como história, filosofia, literatura e, com maior ênfase, a psicologia. O teórico teve uma morte prematura, entretanto sua produção é considerada extensa.

Para Vygotsky o desenvolvimento psíquico se dá por meio da mediação das relações sociais (indivíduos e meio), constituídas historicamente e inseridas em uma determinada cultura. Segundo Vigotskii, Luria e Leontiev (2010, p. 27):

Todos os três aspectos da teoria são aplicáveis ao desenvolvimento infantil. Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intrapsíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.

Os primeiros dias da existência do ser humano é guiada pelo processo biológico, fundamental para que ele consiga sobreviver. Mas o determinante para a sua formação e desenvolvimento é a inserção pela mediação do adulto na cultura humana. O social é o determinante para o processo de formação ontológico do próprio ser humano. O primeiro momento do contato da criança com a cultura humana acontece de forma intersíquica, ou seja, a criança, pela mediação do adulto, começa a apropriar-se dos sentidos e significados da cultura humana. Logo, num segundo momento, quando a criança começa a compreender a cultura humana, acontece o que se chama de processo intrapsíquico. Significa que a criança compreende os sentidos e significados culturais e, num processo dialético, começa a atuar dentro da sociedade.

Para Vygotski (1997), essas funções de inter e intrapsíquico significam:

Cada función psíquica aparece en el proceso del desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o de interacción, como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de la adaptación personal, como proceso interior de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica (VYGOTSKI, 1997, 214).

A mediação do mundo feita pelo adulto para que a criança incorpore a cultura na qual faz parte é uma característica marcante no trabalho do acadêmico, esta relação interpessoal será respaldada pela linguagem, primordialmente, através da comunicação, em seu sentido etimológico, visa a partilha daquilo que é comum ao emissor e receptor, a ser expressa por meio de ações como gestos, falas, olhares etc. Posteriormente a comunicação se voltará para uma fala interna, agregando em seu pensamento, num processo intrapsíquico. Esta mediação nos alude que a criança é inquestionavelmente dependente do adulto, para que assim consiga viver em sociedade, além de garantir a aquisição de suas funções superiores psíquicas.

Para Vygotsky o desenvolvimento psíquico da criança só é determinado se considerada as suas condições reais de vida, além das especificidades das atividades internas e externas executadas por ela. Diante disto o conteúdo dos estágios de desenvolvimento infantil não será trabalhado com idades pré-

estabelecidas, fixas, mesmo que a priori apresentem conotação periódica, mas irão variar de acordo com as mudanças nas condições históricas e sociais de cada criança.

As atividades para o autor são divididas em principal e geral, sendo que respectivamente a primeira irá estruturar todo o desenvolvimento da psique infantil, enquanto a segunda dará suporte. A atividade principal tem como característica três aspectos, além do mais, é ela que dá corpo a cada estágio de desenvolvimento e se relaciona com a realidade da criança. Vigotskii, Luria e Leontiev (2010, p.64) descrevem:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. E precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento ("O que é um soldado do Exército vermelho?", "O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?"), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade.

A atividade principal de cada estágio irá se modificar e reorganizar qualitativamente de acordo com as novas necessidades que surgirão na criança, a fim de que suas potencialidades sejam ampliadas e que contemplem sua nova realidade nas relações interpessoais.

Os sistemas de símbolos, compartilhados através da linguagem mediada pelo convívio social, permitem que o indivíduo faça aquisição do mundo ao seu entorno, e desenvolva seu pensamento, característica das funções psíquicas superiores. Estas funções vão sendo desenvolvidas através de atividades

(principal e geral) ao longo do crescimento da criança, inicialmente a atividade principal da criança se resume à comunicação, posteriormente a ação objetal e mais tarde o brincar.

A primeira forma de comunicação com as pessoas é feita emocionalmente pela criança, é através do afeto que ela construirá vínculo com seus entes, além de subsequentemente ter direcionamento aos objetos. Os adultos satisfazem todas as suas necessidades básicas como dar comida, banho, auxílio para obtenção de objetos etc.

Agora a curiosidade é inclinada aos objetos, a fim de compreender suas funções e até mesmo captar a atenção do adulto para si. Até os 7 anos a criança sentirá carência sobre a satisfação de seus desejos imediatos, de modo a dramatizar aquilo que ainda não está a seu alcance, como em uma brincadeira de médico e paciente, ou mesmo na utilização de uma vassoura para a representação de um cavalo.

Entre cada período de desenvolvimento a criança passa por contradições que criam novas necessidades, já que as antigas se tornam insuficientes, um momento de crise e transformação em que o adulto precisa modificar sua conduta com ela. Mukhina afirma (1995, p. 62):

Devido ao desenvolvimento alcançado pela criança numa etapa, chega um momento em que seus conhecimentos, seus hábitos, suas qualidades psíquicas, ou seja, suas possibilidades entram em contradição com as velhas formas de ação e de relação com os que a rodeiam. A criança sente suas novas possibilidades e perde interesse pelas coisas que há pouco interessavam. Procura novas relações com o adulto. Essa contradição se expressa sob a forma de crise: o velho já não satisfaz a criança e o novo ainda não foi forjado.

Essas crises intermediadas pela passagem entre um período e outro poderão ocasionar dificuldades no comportamento da criança, cabendo ao adulto compreender suas vontades diante da prática de novas atividades.

Sua tese em relação ao desenvolvimento infantil se caracteriza por níveis chamados: real e proximal ou potencial, ele os descreve desta maneira:

la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (VIGOTSKY, 1988, p.133).

. Respectivamente o nível real indica aquilo que a criança já consegue realizar de forma autônoma, enquanto o nível proximal refere-se às atividades que ela ainda precisa de auxílio para sua execução. O desenvolvimento a nível proximal é de extrema relevância para a criança, visto que, a escola deverá oferecer suporte para que seja possível o gozo de etapas de desenvolvimento que ainda não foram alcançadas.

Por isso, Vygotski (1993) explica a importância da zona de desenvolvimento proximal desta forma:

La investigación muestra sin lugar a dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel del desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. Por eso, parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona del desarrollo actual. En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. Pero al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender (VYGOTSKI, 1993, p. 241-242).

Daí a importância da atividade intencional do docente na educação infantil, especificamente com crianças de 0 a 2 anos de idade, para formar e desenvolver as funções psíquicas das crianças trabalhando na zona de desenvolvimento proximal. Também o texto destaca que a aprendizagem está em primeiro lugar, na frente do seu próprio desenvolvimento. O verdadeiro processo de aprendizagem se dá quando se adianta ao próprio desenvolvimento. Por isso, Caram (2009), destaca a importância do ensino e da aprendizagem antes do próprio desenvolvimento desta forma:

Ensinar o que a criança já sabe não tem sentido, assim como ensinar o que ela não está pronta para aprender. Acaso pode-se ensinar a um bebê de um ano a partitura de um arranjo de violino de uma obra de Beethoven? Certamente, não. Porém, muito pertinente seria para o desenvolvimento das habilidades musicais dessa criança, que a ela fosse proporcionado desde cedo, a audição deste tipo de música, bem como o de outros gêneros musicais, para que ela se aproprie da imensa bagagem histórico-cultural musical herdada por nós (CARAM, 2009, p.27).

Significa propor para a criança atividades intencionais e desafiadoras para que ela possa desenvolver suas capacidades psíquicas superiores, como a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento do seu pensamento, da

linguagem etc. Evidentemente, propor atividades intencionais levando em consideração a mediação importante do adulto para que ela se aproprie da cultura humana.

Para Mukhina (1995), o primeiro ano de vida da criança, especificamente do recém-nascido em seus primeiros dias pós-nascimento, é caracterizado pelos diversos reflexos, entre eles os de proteção e os de orientação, que asseguram segurança ao bebê diante dos diversos estímulos dispostos em seu novo ambiente de vida. Além deste, também fazem parte outras reações inatas, como a sucção e de preensão, que auxiliam o bebê no momento de alimentação. Mukhina (1995, p. 76) descreve acerca desse primeiro contato com o mundo em que a criança percorre:

A maioria das reações reflexas é indispensável para a vida e ajuda a criança a se adaptar às novas condições de existência. Graças a esses reflexos, começa a existir um novo tipo de respiração e de alimentação. Antes de nascer, o feto se desenvolve às custas do organismo materno (por meio da placenta, onde os vasos sanguíneos da mãe e do feto entram em contato e o feto recebe substâncias nutritivas e oxigênio); ao nascer, o organismo do bebê passa a se nutrir por via oral. Essa adaptação ocorre de modo reflexo. Quando os pulmões se enchem de ar, todo um sistema de músculos se mobiliza em movimentos respiratórios rítmicos. A respiração torna-se fácil e abundante. A alimentação é recebida graças ao reflexo de sucção. No primeiro momento, as ações ligadas ao reflexo de sucção estão mal sincronizadas: a criança engasga ao chupar, a respiração se corta e ela perde rapidamente as forças. Toda sua atividade se concentra no ato de sugar, até saciar-se. Também é muito importante a entrada em ação do automatismo reflexo da regulação térmica: o organismo da criança vai se adaptando cada vez melhor às oscilações de temperatura.

Apesar do bebê possuir o auxílio de tantos reflexos, alguns logo deixaram de fazer parte de seu cotidiano. É imprescindível salientar que apesar desta nova adaptação a uma agressiva mudança, este novo ser só se tornará humano a partir do momento que os comportamentos, costumes, ações e expressões humanas fizerem parte de sua vida. Toda essa aquisição se tornará algo extremamente fácil para ele, visto que sua capacidade neurológica a possibilita passar por inúmeras experiências novas, além de adquirir informações inéditas com muita agilidade.

Os órgãos responsáveis pela visão e pela audição são os primeiros a se desenvolver com rapidez, em contrapartida a motricidade segue numa velocidade mais vagarosa, deste modo é importante que a criança receba

estímulos suficientes para a manutenção de seu bom desenvolvimento. Mukhina (1995, p.??) afirma que “Uma condição indispensável para a maturação normal do cérebro do recém-nascido é o exercício dos órgãos dos sentidos (dos analisadores), o acesso ao cérebro através deles dos diferentes sinais do mundo externo”. Caso ocorra alguma perda em relação a essa atividade, a criança terá um atraso em seu desenvolvimento. Neste cenário, o adulto tem papel fundamental na apresentação dos objetos, dos espaços e de seu próprio contato com a criança.

O complexo de animação apresenta um acontecimento muito especial para a vida da criança, é neste instante que ela sentirá necessidade em trocar olhares, sons, expressões com um adulto de seu convívio, integrando seu resquício inicial de socialização.

O primeiro ano de vida em si da criança é marcado pela relação com o adulto, o complexo de animação se estenderá, mantendo maior ênfase nas trocas entre ambos. Posteriormente há a distinção dos familiares com as demais pessoas. Além das questões emocionais e afetivas com o adulto, a criança será apresentada aos objetos, criando-a uma necessidade em explorá-los e manipulá-los. A imitação também será uma atividade pertinente ao desenvolvimento psíquico infantil, será através dela que a criança vivenciará um primeiro contato com a realidade social.

A linguagem comunicativa verbal é super estimulada pelo adulto, a criança antes mesmo de reproduzir sons presta muita atenção aos que são emitidos ao seu entorno, para em seguida expressar-se com balbucios. A fala em seguida a auxiliará na obtenção e na identificação de determinados objetos, e para enfim interiorizar seu significado e significante.

A relação afetiva com o adulto é constante, o tom da fala diz muito para a criança, é através da tonalidade que ela entenderá questões comportamentais e até mesmo se o adulto está bravo ou feliz consigo, esta relação é prazerosa e faz com que ela busque cada vez mais interagir com seus entes.

Os ganhos motores são muitos neste primeiro ano. Em Mukhina (1995, p. 88):

[...] a criança alcança grandes êxitos em seu desenvolvimento sensório-motor na manipulação mais simples dos objetos. Aprende a sustentar a cabeça, a sentar, a engatinhar, ficar em pé e dá alguns passos; começa a estender a mão em direção aos objetos, a apanhá-

los e a segurá-los e, no final do período, a manipulá-los, a balançá-los, atirá-los, a bater com eles contra o berço etc. Todos esses comportamentos são degraus que conduzem às formas de comportamento que caracterizam o homem.

O incentivo adulto neste período de desenvolvimento motriz será um divisor de águas para a aquisição do andar bípede, locomoção terrestre característica dos seres humanos, visto que são os únicos a dominá-la.

A atividade objetual se apresenta de forma predominante na primeira infância da criança, aos poucos ela experimentará as formas, pesos, texturas e cores dos objetos, para posteriormente internalizar sua função social. Conforme Mukhina (1995, p. 96):

A orientação da criança no mundo que a rodeia, por meio de movimentos e ações externas, é anterior à orientação por meio de processos psíquicos (percepção e reflexão) e é a base deles.

Com a utilização inicialmente aleatória dos objetos, a criança passará a experimentá-los para diferentes finalidades, depois com a introdução do adulto sobre sua função social a criança poderá internalizar essa nova informação e assim enriquecer sua relação com eles. Suas ações se tornarão planejadas sobre o objeto, e a partir disso será executada atividades motoras como também psíquicas. Além dos próprios objetos, as crianças farão o uso de alguns instrumentos.

Vygotsky, descrito por Rego (1995, p.51), traz os instrumentos como importante invenção humana para a realização de atividades específicas, correspondendo a um “[...] provocador de mudanças externas pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza [...]”. No caso de Mukhina (1995) o instrumento é discutido como uma extensão do corpo da criança, a fim de se utilizar desta ferramenta para ampliar as possibilidades de relação com o meio.

A utilização e as regras de manejo dos objetos demandam na primeira infância, especificamente, no segundo ano de vida da criança, mais que as formas pré-verbais de comunicação, assim a criança buscará na oralidade maneiras para expressar seu interesse pelos objetos e pelas relações interpessoais, procurando por auxílio do adulto. A fala neste momento será uma grande conquista, porém a criança já faz uso de outras diversas linguagens como a utilização dos gestos, dos olhares, da pintura, do desenho, da imitação, da

dança, da música vivificando sua expressividade individual e a interação com os outros. Mukhina (1995, p. 127) discorre acerca da linguagem como detentora de:

[...] enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança.

O super estímulo das crianças sobre os objetos vai aproximando-as cada vez mais da interação com os adultos e coetâneos através da linguagem verbal.

2.3 O papel docente em relação ao planejamento e a mediação da brincadeira

Como discutido logo acima, compreender o desenvolvimento infantil é de extrema relevância para que o trabalho pedagógico docente seja efetivado com o propósito que lhe cabe. Porém há alguns entraves diante do modo que o conhecimento destes aspectos deve influenciar no ensino docente. Para Mukhina (1995, p. 50): “O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o.”. Assim este recurso teórico auxiliará de forma propulsora o trabalho docente, enriquecendo-o.

Os educadores também necessitam de saber as obrigações e os limites de sua prática. Mukhina descreve (1995, p. 56):

Alguns pais e educadores de jardim-de-infância ensinam cada movimento à criança, convertendo o ensino em uma imitação de modelos. Ensinam a criança a construir uma casinha, mostrando-lhe repetidamente como se coloca cada peça; reduzem as aulas de desenho a cópias de modelos feitos por adultos. Também os jogos dramáticos podem se transformar em adestramento se o adulto impõe a criança determinados papéis com comportamentos estereotipados, impedindo-a de captar a realidade e interpretá-la à sua maneira tal como a vê nos jogos, nos desenhos e nas construções.

Com a brincadeira infantil não é diferente, o docente deve intervir quando necessário, para complementar a atividade, e não para torná-la espelho de sua maneira de explorar e compreender o mundo. Neste momento é a criança que

está fazendo descobertas e cabe a ela explorar de infinitas maneiras a brincadeira, seja ela livre ou direcionada.

O ensino deve levar em consideração os conhecimentos de seu público-alvo, principalmente compreender que este sujeito é ativo em todo seu processo, e que aprender é uma ação compartilhada entre educador e educando. Em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996, p. 13), escrita pelo renomado educador, Paulo Freire, vemos a importância da aprendizagem coletiva e da educação participativa:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Fica explícito que o ato formativo do educador não deve se limitar a uma verticalização do ensino, compreendida como uma ação de transferência passiva de conhecimentos acumulados pelo detentor do saber ao sujeito receptor, e sim numa relação dialética entre ambos, visto que, educador e educando são mutuamente modificados pela prática educativa.

O(a) educador(a) deve ter ciência sobre a necessidade de seu planejamento e ação pedagógica como potencializadores das atividades infantis, a brincadeira, sendo uma delas, deve ser praticada vislumbrando aquilo que é de conhecimento das crianças, ao passo que o(a) educador(a) não é detentor(a) de todo o saber, mas sim, fonte de excitação para a descoberta e exploração dele. Conseqüentemente será através do ambiente educacional que a criança poderá ampliar seu leque de experiências, e entrar em contato com diversos espaços e objetos, além de se relacionar com diferentes adultos e coetâneos. O Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 28) nos relata que:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Ninguém melhor que o educador para compreender seu grupo de alunos, sua análise não deve se embasar em julgamentos, brinquedos e brincadeiras estereotipadas segundo gênero feminino e masculino, mas em uma observação atenciosa, que meticulosamente busque expandir as experiências das crianças, e que indubitavelmente trabalhe respeitando o período de desenvolvimento de cada faixa etária. Em Craidy e Kaercher (2007, p. 67):

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte.

A intervenção docente é nítida não apenas em sua ação pedagógica imediata, mas nos preparativos para o brincar, é sua responsabilidade pensar desde o local físico de aplicação, materiais, horários até o planejamento da brincadeira, as possíveis dificuldades das crianças, às curiosidades etc. No Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, vol. 1, p. 29):

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais

A observação é um recurso imprescindível para a prática docente, porém é necessário mais para um trabalho estruturado, como bem o auxílio dos aparatos legais e os documentos pedagógicos. O currículo é um documento que subsidia além do planejamento, o processo de ensino e aprendizagem na

educação, em todas as etapas, principalmente nas primeiras experiências educativas das crianças na creche. No livro Educação Infantil: pra que te quero?, de Craidy e Kaercher (2007, p. 19), há uma descrição da atual concepção sobre currículo:

A ideia que hoje se faz do currículo é de uma caminhada, de uma trajetória, da direção que toma o processo de produção de determinados saberes, do percurso empreendido pelos alunos/as e professores/as em seus estudos. Esta ideia de produção do conhecimento, na experiência escolar, se aplica a todas as etapas do processo que se realiza nas instituições educativas, incluindo também aquelas dedicadas à educação infantil. Por essa razão, a experiência de educação das crianças já desde a creche implica a existência de um currículo.

Vale lembrar que o currículo nem sempre foi pensado nas instituições de Educação Infantil, visto que seu passado assistencialista havia negado sua característica educativa na sociedade brasileira. São pouquíssimos os estudos, pesquisas e publicações que retratam a importância deste documento para a formação de bebês e crianças. Além do mais, a concepção de currículo para esta faixa etária precisa levar em consideração suas especificidades, como as interações sociais, a ludicidade, experiências concretas da vida cotidiana, processos de apropriação e narração da cultura humana, em contrapartida do tão disperso currículo fundamentado em conhecimentos científicos organizados em disciplinas fragmentadas, com objetivos a serem atingidos. (BRASIL, 2009, p. 25)

Conforme Barbosa e Richter (2009) discute:

É preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. As crianças produzem seus conhecimentos instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo.

O currículo deve ser produzido tanto pelos educadores como pelas crianças, num processo dialético, que busque valorizar um dos primeiros contatos sociais e culturais desses sujeitos com a sociedade. Um currículo que trabalhe primordialmente com o brincar deve reconhecer a criança como protagonista de suas experiências.

Os registros também são documentos de grande valia para a efetivação de um brincar significativo, assim o educador poderá acompanhar constantemente o desenvolvimento de seu alunado, a fim de superar as suas possíveis dificuldades, expandir seu repertório de brincadeiras, diversificar brinquedos e objetos, além de permiti-lo avaliar sua prática pedagógica, ampliando suas possibilidades de atuação. A escrita oportuniza a materialização de um pensamento que poderá ser revivido posteriormente, fonte de reflexão, uma nítida ferramenta que explicita a importância que o processo tem para o ensino e a aprendizagem das crianças.

Em “Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores”, livro escrito por Ostetto (2008), a autora retrata a importância que o registro diário teve em sua carreira como educadora, quando ainda não era considerado um instrumento obrigatório na prática educativa da Educação Infantil. Abaixo apresento um de seus relatos (2008, p. 17):

Eu comecei a registrar porque sentia necessidade e porque isso verdadeiramente me ajudava a organizar o trabalho, clarear ideias, a sistematizar encaminhamentos. Ao reler o escrito do dia, eu estabelecia um fio, ou podia perceber claramente um fio condutor do trabalho: tudo se interligava. A fragmentação diária ganhava corpo e se transformava num todo coerente e integrado. Além disso, e principalmente, tinha minhas dúvidas, queixas e “perdições”. Escrever a dúvida e a falta me ajudava a compreender meus limites e me organizar para superá-los. Com as palavras gravadas no caderno, eu tinha mais elementos para conversar com a coordenadora que, dessa forma, podia me ajudar efetivamente, com mais sentido: ela me orientava e sugeria na medida dos meus pedidos, das necessidades e das dificuldades expostas por mim.

Ostetto (2008) descreve como o uso da escrita autoral auxiliou o seu processo de organização e reflexão sobre a prática, como também enriqueceu sua interlocução com outros profissionais presentes na instituição de educação. Os registros devem extrapolar a mera descrição dos ocorridos no dia a dia, exercendo fonte de conexão com o passado, dando continuidade ao trabalho pedagógico.

O planejamento é uma ferramenta que auxilia na organização do trabalho pedagógico, ele é quem irá prever as atividades a serem realizadas, como também permitirá a realização de revisões e modificações ao longo de seu andamento. No momento de sua produção, o docente poderá refletir e pesquisar previamente sobre a temática a ser trabalhada, coincidindo com questões

avaliativas, visto que a avaliação não integra apenas um exame de conclusão, mas todo o acompanhamento de um processo longo e árduo de ensino e aprendizagem.

O planejamento envolve 5 fatores segundo Libâneo (2006): 1º é preciso saber que o plano será um guia orientador do trabalho docente, conduzindo as atividades que serão realizadas sem engessá-las; 2º o documento deverá ser ordenado sequencialmente, obedecendo a uma sequência lógica sobre o passo a passo a ser posto em prática para a efetivação dos objetivos propostos; 3º o plano deve ter correspondência com a realidade da instituição a qual o docente está inserido; 4º os objetivos gerais e específicos, conteúdos, metodologia e avaliação devem ter coerência entre si, relacionando a teoria com a prática; 5º o planejamento deve ser flexível, já que seu trabalho demanda constante esforço reflexivo, o conhecimento está sempre em constante movimento. (LIBÂNEO, 2006, p. 223-224)

Todas as ferramentas supracitadas auxiliarão na prática docente intencional, visando o desenvolvimento e formação integral das crianças em relação às brincadeiras, e de modo geral.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica que contou com o auxílio dos eixos temáticos: Educação Infantil, Brincar, Ensino e Aprendizagem, Métodos, Desenvolvimento e Formação Infantil. A coleta dos dados foi realizada por meio de fontes primárias: livros físicos, bibliotecas virtuais (Biblioteca Virtual e Minha biblioteca disponibilizadas pela Universidade Estadual Paulista – UNESP) e fontes secundárias: e-books, artigos dispostos em plataformas como *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, Portal Periódicos CAPES/MEC, google acadêmico etc.

Conforme Gil (2002, p. 59-60):

[...] a pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser entendida como um processo que envolve as etapas: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto.

A busca pelas fontes foi realizada com o objetivo de conferir conteúdo pertinente à discussão do problema. Nesta etapa o auxílio do orientador foi indispensável. De acordo com Andrade, Gil classifica as fontes bibliográficas em:

- livros de leitura corrente: obras de literatura, em seus diversos gêneros (romance, poesia, teatro etc.); obras de divulgação, que podem ser científicas, técnicas e de vulgarização. As científicas e técnicas utilizam linguagem própria da Ciência e destinam-se aos especialistas de cada área. As de vulgarização destinam-se ao público não especializado na matéria;
- livros de referência: dicionários, enciclopédias e anuários são as principais obras de referência informativa. Os de referência remissiva são os catálogos das grandes bibliotecas e editoras, os boletins e jornais especializados;
- periódicos: as principais publicações periódicas são os jornais e revistas, de grande utilidade para a atualização das informações. As revistas costumam publicar resenhas, que representam uma forma de estar em dia com publicações recentes de cada área do conhecimento;
- impressos diversos: além de livros, jornais e revistas, encontram-se nas bibliotecas publicações do governo, boletins informativos de empresas ou de institutos de pesquisa, estatutos de entidades diversas etc.

(ANDRADE, 2006, p. 42 apud GIL, 1988, p. 62-65)

Na sequência deu-se início a leitura do material, visando analisá-lo de forma crítica e consistente, visto que, cada tipo de leitura possui um objetivo, e como neste caso se tratou de uma pesquisa monográfica para conclusão de curso, foi necessário ter objetividade e profundidade acerca da investigação das ideias defendidas pelos autores.

O fichamento trouxe organização ao material retirado da leitura analítica, para que auxiliasse na escrita subsequente. A organização lógica da temática antecedeu a escrita do trabalho em si, pois para que a pesquisa ganhe sentido é interessante unir as partes para formar um todo.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a exploração de forma condensada de informações e dados dispersos, ampliando o campo de investigação, a fim de favorecê-lo. Além do mais, é uma excelente ferramenta para a escrita de estudos históricos, permitindo a leitura de fatos já ocorridos, que talvez só poderiam ser conhecidos através desta fonte. É preciso analisar as fontes secundárias de dados com profundidade, para que os erros cometidos anteriormente não sejam replicados, visto que, recursos bibliográficos estão suscetíveis a ter falhas. (GIL, 2008, p. 50-51)

A proposta de investigação pretendeu analisar e compreender o trabalho intencional de docentes em relação ao brincar para com crianças de 1 a 2 anos através do método qualitativo. Compreende-se como método qualitativo a abordagem que leva em consideração os sujeitos, contextos e fenômenos, não sendo passível de uniformização e quantificação como os dados quantitativos. Assim como descreve Goldenberg (2004, p. 53) os dados da pesquisa qualitativa consistem em:

[...] descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los.

Vale salientar que a abordagem escolhida serviu como uma ferramenta norteadora da investigação científica, mas que não engessou a produção do(a) pesquisador(a) a fim de limitar suas possibilidades. Segundo Gatti (2007, p. 64) “O método oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência

e validade, mas ele não pode virar uma “camisa de força”. Verifica-se assim, que o método está em constante construção.

Relato que todo o processo de composição desta pesquisa científica foi produzido em um momento extremamente conturbado no cenário mundial. Passamos por uma crise sanitária e humanitária, nos anos de 2019 a 2021, ocasionada pelo surgimento de um vírus, chamado Sars-CoV-2, causador da Covid-19, doença respiratória com alta transmissibilidade. Decorrente deste momento crítico houve a impossibilidade de contato social em locais com expressiva quantidade de pessoas, evitando-se aglomerações. Desta forma muitos estudantes universitários tiveram a continuação de seus cursos de forma remota, com acesso limitado aos recursos disponibilizados pelas instituições de ensino superior, um exemplo culminou na restrição dos empréstimos de livros físicos em bibliotecas de campus universitários.

4 BRINCAR PLANEJADO: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Em consonância com a discussão teórica fundamentada ao longo da primeira seção, será articulada algumas vivências habituais ao ambiente da Educação Infantil, ofertadas nos estudos da bibliografia pesquisada, vislumbrando o brincar intencional numa perspectiva histórico-cultural.

4.1 Resgate da participação do adulto na brincadeira

O brincar é atividade primordial para o desenvolvimento infantil, é com ela que as crianças se apropriarão da realidade social e da produção humana constituída ao longo da história, entretanto, para que seja possível esta aquisição, o adulto tem necessária função como mediador do mundo a este novo ser humano. Para Mukhina (1995, p. 84):

As ações que a criança assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidade psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino.

Deste modo a atividade lúdica desempenhada entre adulto e criança deve ser fonte de repertório cultural positivo, visto que esta mediação será decisiva no desenvolvimento psíquico, motor e afetivo da criança. O educador tem por excelência obrigação de possibilitar situações proveitosas aos seus alunos.

Para que o brincar tenha início é necessário grande empenho por parte do educador, tanto para a sua organização/manutenção quanto para seu encaminhamento. Contudo, uma das cenas que infelizmente ainda presenciamos em creches e demais instituições de Educação Infantil retratam a ausência do educador no momento em que a brincadeira acontece. Segundo Craidy e Kaercher (2007, p. 101):

É comum ouvirmos queixas de pais, mães e educadores/as que as crianças hoje em dia não sabem mais brincar. Dizem que na hora do recreio, principalmente, só correm e brigam. Pergunto: quem para e brinca hoje com as crianças? Quem as ensina a brincar? Antigamente tínhamos a rua, os irmãos mais velhos, os primos, os tios, os avós que nos ensinavam as brincadeiras do seu tempo de criança. Hoje, na correria do cotidiano, quem para e brinca com as crianças?

Isso não é nostalgia de um tempo feliz que vivi, mas constatação que faço na convivência com crianças e educadores/as. Muitas vezes, sem nos darmos conta disso, deixamos as crianças o dia inteiro em frente a TV ou vídeo. Entramos nas escolas de educação infantil (creches e pré-escolas) e nos deparamos com as crianças, o dia inteiro assistindo a TV. Quantas vezes o seu recreio é substituído por vídeo e TV, porque o dia está frio ou nublado? Não seria legal convidarmos as crianças para entrarem num mundo “mágico”? Sentar com elas num canto da sala e ouvir na penumbra, história e lendas, canções e poemas? Ou quem sabe, fazer bolinho de chuva e depois saboreá-lo olhando a geadinha pela janela? Talvez confeccionarmos dobraduras de barcos e, pela janela, vê-lo sumir na chuva. Podemos também, sentar num canto da sala e bordar, costurar, fazer uma bela colcha de retalhos que irá para cada casa para ser enfeitada pelas famílias, um boneco de pano, um carro de lata, um fantoche...

As maneiras pelas quais podemos brincar com as crianças pequenas de forma intencional são inúmeras, mas o simples ato de despejar caixas de brinquedos, peças de encaixe, objetos geométricos ao tapete e deixá-los brincar, literalmente sozinhos, é algo que interfere negativamente em sua formação e desenvolvimento integral. Atento aqui que é importante ter momentos em que a brincadeira seja livre, com foco na exploração do bebê/criança, levando em consideração que o adulto continuará a intervir ocasionalmente.

Os momentos estáticos em frente de aparelhos televisores que muitas crianças vivenciam também são comprometedores em seu processo cognitivo, visto que esta atividade acrescenta de modo passivo informações muito complexas para a faixa etária.

Conforme traz o manual de orientação pedagógica “Brinquedo e brincadeiras na creche”:

A pouca qualidade ainda presente na educação infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro nem planejamento. Tal visão precisa ser desconstruída, uma vez que a criança não nasce sabendo brincar. Ao ser educada, a criança deve entrar em um ambiente organizado para recebê-la, relacionar-se com as pessoas (professoras, pais e outras crianças), escolher os brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, a criança reproduz ou recria novas brincadeiras e assim vai garantindo a ampliação de suas experiências. É nesse processo que vai experimentando ler o mundo para explorá-lo: vendo, falando, movimentando-se, fazendo gestos, desenhos, marcas, encantando-se com suas novas descobertas. (BRASIL, 2012, p. 11)

O auxílio do educador é primordial para uma brincadeira de qualidade, que tenha intencionalidade e extrapole o caráter espontaneísta desta atividade

infantil. Sua intervenção faz-se presente na organização dos espaços, escolha dos objetos, brinquedos e materiais diversos, e no favorecimento das interações com as crianças.

Mukhina nos traz um bom exemplo sobre a importância da brincadeira para a aquisição das funções psíquicas superiores, primeiramente é preciso lembrar que na faixa etária escolhida para esta pesquisa as crianças brincam através da exploração de seu corpo e, especialmente dos objetos, deste modo uma das conquistas obtidas pelas crianças neste período se refere às ações orientadoras externas, que como muitas outras atividades, necessitam do auxílio da mediação adulta para sua realização. Segundo Mukhina (1995, p. 131):

A assimilação pela criança das ações orientadoras externas depende dos objetos que ela manipula e da ajuda que o adulto lhe presta. Uma parte considerável dos brinquedos que se destinam a essa idade requer o ajuste de uma parte em outra, ou seja, para alcançar o resultado a criança tem de selecionar as partes corretamente. As caixas com orifícios de diferentes formatos, ou as casas com espaços vazios para colocar as janelas e portas, ensinam por elas mesmas, se é que se pode dizer, a realizar ações orientadoras externas. Se a criança tentar alcançar o resultado a força (empurrando ou batendo as partes que não encaixam), bastará uma pequena ajuda do adulto para que aprenda a ajustar e calcular. Esses jogos se chamam *autodidáticos*. Outros brinquedos não dependem tanto da ação da criança. Por exemplo, uma pirâmide pode ser formada sem levar em conta o tamanho das argolas. Nesses casos, a ajuda do adulto deve ser maior, já que sem ele a criança não aprenderá a experimentar.

As ações orientadoras externas são testes externos que a criança realiza a fim de compreender as propriedades dos objetos, e para sua realização necessita da mediação adulta, mesmo que para jogos “autodidáticos”, que por si só já apresentam sua finalidade. Essa atividade é extremamente importante para a posterior aquisição de operações mentais, visto que, não precisará mais executar ações externas para obter resultados, eles serão previstos mentalmente.

O movimento de aprendizagem das crianças através das brincadeiras e dos brinquedos é complexo, entretanto será por meio desta atividade que ela começará a se apropriar da cultura humana. Sobre os primeiros contatos da criança com a vida humana Mukhina (1995, p. 143) diz:

A criança não está apenas aprendendo a viver: ela vive. Cada influência exterior, inclusive a que se destina a sua educação, exerce seus efeitos na medida em que corresponde a certas necessidades e

interesses formados antes. As solicitações do adulto podem parecer contraditórias para a criança. Por um lado, inculcam-lhe o interesse pelos brinquedos, que exercem uma grande força de atração. Mas por outro lado, inculcam na criança a ideia de que deve levar em consideração seus companheiros, emprestando seus brinquedos.

Fica nítido que a atividade lúdica, o brincar, também exigirá de momentos não prazerosos para a criança, mas que são necessários para sua própria socialização, como o exemplo de dividir os brinquedos, e esse processo de inclusão e empatia entre as diferentes crianças no momento da brincadeira deve ser incitado pelo educador.

4.2 A importância de respeitar o desenvolvimento da criança para planejar os momentos lúdicos

Um outro aspecto muito relevante para os primeiros anos de vida da criança que se encontra em um ambiente educacional como a creche, é ter seu período de desenvolvimento respeitado, a fim de alavancá-lo e dar suporte ao planejamento docente.

Como já vimos a respeito das características do desenvolvimento infantil discutido por Vygotsky e outros estudiosos soviéticos da perspectiva histórico-cultural, a criança pequena (entre seu primeiro e segundo ano de vida) explora a vida humana por meio dos objetos e das relações sociais, é através da materialidade que ela constituirá suas primeiras aprendizagens e impressões sobre o mundo externo e progredirá para seu desenvolvimento interno. Contudo, muitas das instituições de Educação Infantil não parecem levar em consideração estes aspectos da criança. Um exemplo disso é nítido ao adentrarmos nesses estabelecimentos e nos depararmos com inúmeras atividades impressas e até mesmo propostas de brincadeiras que não fazem a utilização de materiais concretos, mas imagens abstratas, lembrando que por muito tempo a Educação Infantil foi vista como uma formação preparatória para o Ensino Fundamental. É interessante lembrar que a criança está tendo seu primeiro contato com a cultura humana, e que precisa de repertório até desenvolver sua imaginação (imagens mentais).

Cito agora um exemplo peculiar que nos possibilitará refletir sobre o assunto, o pulo é uma ação praticamente automática (entretanto voluntária) para

o adulto, mas para a criança pequena será uma aquisição complexa, baseada em sua necessidade imediata, porém em ambiente escolar, muitas das vezes, essa ação pode ser estimulada de forma indevida, com ausência de sentido para a criança. Figuras bidimensionais coladas ao chão não demonstram imediata premência de serem puladas, visto que, não impedem a passagem da criança. Para Luria (1992, p. 54):

Na criança muito nova, o pulo só ocorre quando o contexto imediato, e isso inclui os próprios desejos da criança, o requer. O pulo "acontece". Não pode ser evocado. Então, aos poucos, a criança começa a utilizar estímulos auxiliares para dominar seus próprios movimentos. De início, esses estímulos auxiliares são de natureza externa; coloca-se uma tábua na frente da criança para guiar seus pulos, ou há um comando verbal dado por um adulto: "Pule". Com o tempo, a criança pode realizar a tarefa com igual êxito, dando num sussurro o comando "pule" a si mesma. Finalmente, pode pensar "pule", e o movimento se desenrola de forma voluntária.

Nestes casos, o recomendado é propor atividades lúdicas que possibilitem de modo intencional a ocorrência deste movimento, para que não se torne uma ação desconexa para a criança, mas algo que fará parte de sua brincadeira. Os objetos concretos são mais significativos para sua vivência, enriquecendo sua aquisição sobre as qualidades culturalmente humanas.

As crianças pequenas, passam por "ações internas" que norteiam a sua conduta externa, uma atividade mental importante para o desenvolvimento de operações como percepção, memória, atenção etc. Essas "ações internas" guiam as "ações práticas", porém antes de colocar a mão na massa (explorar objetos e instrumentos) a criança se prepara e se orienta. Segundo Mukhina (1995, p. 44):

No processo educativo, a criança aprende a se enxugar com a toalha, a comer com a colher, a beber da xícara, a colocar as meias, a desenhar com lápis e a construir com blocos. Todas essas são ações práticas que conduzem a um resultado externo determinado. Ao mesmo tempo, formam-se na criança as ações internas, por meio das quais ela examina os objetos, compreende sua constituição e as relações entre eles, elabora as ideias de um jogo, a de um desenho ou de uma construção, lembra de ilustrações etc. A formação dessas ações internas constitui o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico da criança. São as operações da percepção, da razão, da imaginação e da memória, isso é, são atos psíquicos. Permitem à criança orientar-se no mundo que a rodeia e conhecer as condições nas quais realizará as ações práticas e, por isso, chamam-se ações de orientação.

É interessante pensarmos em brincadeiras que oportunizem esses momentos de construções de hipóteses nas quais as crianças pequenas possam exercitar as ações orientadoras externas. A mediação do adulto não deve se basear em uma frenética interferência das ações de experimentação da criança. Antes de encaixar as formas geométricas nos orifícios respectivos ao seu formato, ela irá testar inúmeras possibilidades, ou até mesmo em uma brincadeira com instrumentos da cultura humana, ela irá manipulá-los e descobrirá suas propriedades antes de realmente utilizá-los segundo sua devida função, e posteriormente até ampliará sua significação na brincadeira com o faz-de-conta. Com o passar do tempo a criança praticará ações baseadas em sua atividade interna, orientando-se não mais por tentativa e erro, mas por causalidades já vividas, com auxílio da memória, o que a ajudará a rapidamente encaixar a forma quadrada em seu respectivo formato. Deste modo os desafios propostos pelo docente deverão se complexificar, a fim de alavancar o desenvolvimento infantil.

Para Mukhina (1995) de 1 ano e meio a 3 anos é caracterizado como o período sensível para a expressão verbal na comunicação da criança, tendo enorme influência sobre o seu desenvolvimento psíquico. Então, porque não a estimular com brincadeiras que introduzam grande repertório de fala unida ao lúdica. É um exemplo a brincadeira do “cadê, achou”, que além de disponibilizar palavras no vocabulário da criança a ajuda a conservar a existência de objetos e pessoas. (MUKHINA, 1995, p. 54)

A percepção é a função psíquica superior que irá significativamente se desenvolver na criança durante seu primeiro ano de vida, o educador poderá propor atividades que estimulem a sua aquisição sensorial e a comunicação emotiva com o adulto.

A criação da necessidade de manipulação de objetos por parte do adulto para a criança, é definida como a inserção de uma nova atividade principal na vida deste sujeito histórico e cultural. Esta relação com o objeto auxiliará em seu desenvolvimento sensório-motor, como também cognitivo.

O docente precisa apoiar a sua prática nas principais atividades da criança, que entre os 2 primeiros anos, se caracterizam pela comunicação e a manipulação objetiva. Estas atividades principais da criança envolvem o estímulo às relações sociais (criança-criança e criança-adulto) e são extremamente

favoráveis ao seu desenvolvimento. Através de trocas comunicativas e colaborativas, ela vai aprender a considerar e respeitar os interesses dos outros colegas, a esperar sua vez, a não machucar o amigo, a dividir os brinquedos/objetos etc.

4.3 O brinquedo

Desde muito pequenos os bebês brincam com o corpo do adulto, este torna-se o foco de sua atividade, se comunicar emocionalmente com aquele sujeito que cuida e satisfaz suas necessidades. A criança sorri ao tocar seu familiar, ou ao ver que ele está se aproximando, ou mesmo chora ao sentir cólica, fome, mal-estar etc. Após o início dessa comunicação interpessoal ela rapidamente voltará sua atenção para seu próprio corpo, experimentando as descobertas dos reflexos como preensão e sucção. Goldschmied e Jackson (2006, p. 113) diz:

O primeiro brinquedo do bebê é o corpo do adulto que cuida dele. Um bebê segura os dedos de seu pai ou de sua mãe, manipula o seio de sua mãe, enlaçando seus dedos no cabelo dela ou na barba do pai, agarrando brincos, colares ou óculos. O foco do bebê está na cuidadora mais próxima, vivenciando o calor familiar, o cheiro, a tensão superficial da pele, as vibrações da voz e do riso, e tudo mais que contribui para criar o cuidado e as trocas cotidianas. Porém, o bebê também precisa de oportunidades para brincar e aprender quando não está recebendo atenção de um adulto próximo.

É compreendido que o objeto “brinquedo” não origina o brincar, antes disso a mediação adulta é imprescindível para o surgimento da brincadeira infantil. Sua atenção, preocupação e dedicação na oferta de oportunidade lúdicas progredirão para a inserção das crianças na exploração dos objetos. Assim, os estímulos sensoriais da criança que antes eram voltados para a experimentação do corpo do adulto, para sua autoexperimentação, agora irão inclinar-se à descoberta das propriedades dos objetos. Vale frisar que o encargo de tornar essas possibilidades possíveis não estão restritas às pessoas mais próximas da criança/bebê, mas também às novas pessoas em sua rotina diária, como o educador.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 114) salientam sobre a plasticidade cerebral da criança em seus anos iniciais:

[...] os cérebros dos bebês estão crescendo mais rapidamente do que em qualquer outro período de suas vidas, e que se desenvolvem ao responder a fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal.

Para que esses estímulos sejam propiciados a criança é necessário que o adulto responsável pela sua inserção no meio cultural e social, em especial o educador, ofereça diferentes tipos de brinquedos.

Segundo as autoras, muitas instituições de educação infantil amontoam brinquedos de plástico duros e pouco atraentes, sem conter uma textura ou significado pessoal que cativa a atenção e interesse da criança. Deste modo é interessante variar as texturas, formas, cores e cheiros dos objetos para que ela consiga efetivamente explorá-los através das diferentes sensações. São exemplos de itens que despertam a curiosidade da criança que já se mantém sentada: blocos de cilindros, lata com furos para colocar bolas, poste e argolas, brinquedos do tipo “o que tem dentro?”. (GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006, p. 109, 110 e 111)

Além destes brinquedos, no qual sua finalidade já está previamente posta, os instrumentos produzidos pela cultura humana são imensuravelmente significativos na exploração das crianças, já que são utilizados a todo momento por aqueles que as cuidam. Vygotsky, descrito por Rego (1995, p.51), traz os instrumentos como importante invenção humana para a realização de atividades específicas, correspondendo a um “[...] provocador de mudanças externas pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza [...]”. No caso de Mukhina (1995) o instrumento é discutido como uma extensão do corpo da criança, a fim de se utilizar desta ferramenta para ampliar as possibilidades de relação com o meio.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 115) discorrem sobre as preferências de objetos expressas por crianças:

Os pais, quando perguntados sobre as coisas preferidas de seus filhos para brincar, quase sempre enfatizam a fascinação destes em relação a abrir todos os armários da cozinha em busca de panelas, seu interesse por caixas de sapato e sua alegria ao brincar com as chaves do carro.

Logo a oferta de objetos que se encontram em espaços domésticos será atraente para as crianças que frequentam a creche. Eles podem ser de diferentes

materiais como: objetos naturais, de madeira, de metal, de papel e derivados, de tecido etc. A escolha e manutenção desses objetos deverá ser feita pelo educador. Esta é uma alternativa de ampliar as possibilidades sensoriais das crianças, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação de Trabalho de Conclusão de Curso pretendeu analisar a prática docente intencional em relação ao brincar com crianças de 1 a 2 anos de idade. Para destrincharmos um pouco desta discussão teórica foram estipulados alguns objetivos a serem pontuados como o histórico conceitual de criança e infância, a importância da brincadeira e suas possibilidades, o desenvolvimento infantil na faixa etária especificada, descrita por 3 renomados autores, além de discorrer sobre posturas e ferramentas que auxiliam na atuação docente em instituições de Educação Infantil.

Inicialmente vimos que historicamente a criança e o período destinado a ela no ciclo da vida humana foram negados, ou, simplesmente, marginalizados, por não representar importância utilitarista na convivência com o adulto. Entretanto, a cultura vai sendo modificada ao longo da história da humanidade, e sua interpretação foi ressignificada pelas diferentes sociedades, enfocamos na ocidental. Com seu reconhecimento como sujeito de direitos, a criança passa a ser priorizada nas diferentes instituições sociais, principalmente a educativa.

A brincadeira, segundo os estudos analisados, atividade lúdica principal da criança, delimitou-se como fundamental em sua formação e desenvolvimento integral. É por meio dela que a criança irá se apropriar de forma prazerosa dos bens culturais históricos construídos pelos seres humanos.

Sabendo da relevância desta atividade para a criança, o docente carece de uma formação profunda sobre a gênese do desenvolvimento infantil, já que a brincadeira não se resume a uma mera ocupação de seu tempo, mas um momento lúdico que trará importantes aquisições cognitivas, motoras e afetivas como comunicação interpessoal, percepção, bipedismo, manipulação dos instrumentos humanos, pensamento, linguagem (oral, gestual, escrita etc.) entre outras conquistas.

Os fundamentos teóricos do desenvolvimento infantil precisam ser refletidos, visto que, o docente necessita de uma atuação que amplie as potencialidades de seus alunos, para isso ferramentas como planejamento, observação e registro dão aporte a estruturação de sua prática. Somente um professor que vivencia a realidade de sua sala conhece a sua demanda, haja vista que a criança precisa da mediação do adulto para que a brincadeira se

humanize e seja ofertado recursos que enriqueçam suas experiências, extrapolando a característica comumente designada espontaneísta.

Entretanto, apesar de toda a discussão voltada a este tema, nos referenciais bibliográficos consultados, ainda, temos muito que investigar, o histórico assistencialista das Instituições de Educação Infantil deixou incontáveis cicatrizes que ainda perduram sobre estes ambientes. As creches não são responsáveis apenas pelos cuidados destinados as crianças, mas ao seu processo educativo, que envolve indissociavelmente a atividade lúdica.

Sublinho que a brincadeira/atividades lúdicas vem ganhando notório espaço no campo da neurociência do desenvolvimento infantil por pesquisas internacionais. Atualmente conseguimos ter acesso às atividades neurais de crianças que sofrem estímulos específicos e são observadas por meio de tecnologias avançadas como a ressonância magnética funcional, e isso mostra as inúmeras possibilidades de estudo acerca do tema. Um exemplo é a pesquisa divulgada pelo *Science Daily*, no qual demonstra que no momento de partilha de brinquedos e brincadeiras, tanto o funcionamento do cérebro infantil como do adulto entra numa frequência semelhante, estimulando as mesmas regiões do sistema nervoso.

Desta forma, esta pesquisa contribui para a área da Educação Infantil, especificamente, de 1 a 2 anos, pouco explorada, mas que vem sendo superada, alterando sua antiga perspectiva de cuidados para outra perspectiva voltada a aliança entre cuidar e educar, a fim de favorecer o desenvolvimento da formação de crianças desta faixa etária, através da sistematização e valorização de atividades lúdicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. Técnicas de Pesquisa Bibliográfica. *In*: ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução a Metodologia do Trabalho Científico: Elaboração de trabalhos na graduação**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 39-58.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1986.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. A Concepção de Infância na Visão Philippe Ariès e sua Relação com as Políticas Públicas para a Infância. *Examâpaku*, v.1, n. 1, 2008. Disponível em:<<https://revista.ufr.br/examapaku/article/viewFile/1456/1050>>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEF, 2012. Disponível em:<https://drive.google.com/file/d/10SHCF42eyJ_Lr8-tyStYBAp0Eco6J3aJ/view>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para futuro: Educação de crianças em creches**. Brasília: MEC/SEF, Nº 15 – Outubro/2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: MEC/SEF, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. — Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.

BRINCAR. *In*. Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S.l.] Melhoramentos, 2015. Disponível em:<<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=brincar>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CARAM, A. M. Crises das Idades – os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança: uma leitura a partir de Vygotski. São Carlos: UFSCar, 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. UNESP, São Paulo, dez., 2010.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil: Pra Quê Te Quero**. Porto Alegre - RS, Editora Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Como Delinear uma Pesquisa Bibliográfica?. *In*: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 59-86.

GIL, Antonio Carlos. Delineamento da pesquisa. *In*: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2008. p. 49-59.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sônia. **Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche**. 2. ed. Porto Alegre : Artmed, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. Pesquisa qualitativa: problemas teórico-metodológicos. *In*: GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 53-60.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 19-32. *E-book*.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: SEB/MEC, 2010. p. 1-20. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Capítulo 10: O planejamento escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. São Paulo – SP: CORTEZ EDITORA, 2006. p. 221-247.

LURIA, A. R. Vygotsky. *In*: LURIA, A. R. **A construção da mente**. tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo : ícone, 1992.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da educação, v. 20, 2005, p. 11-30.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Cap. IV, p. 73-102.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Observação, Registro, Documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 13-32.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. História Da Infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. ANALECTA, Guarapuava - Paraná, v. 3, nº 2, jul/dez. 2002, p. 51-63. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Rita-De-Cassia-Da-](https://www.researchgate.net/profile/Rita-De-Cassia-Da-Rocha/publication/292993991_HISTORIA_DA_INFANCIA_REFLEXOES_ACE_RCA_DE_ALGUMAS_CONCEPCOES_CORRENTES/links/56b4c9bd08ae3c1b79aaf32b/HISTORIA-DA-INFANCIA-REFLEXOES-ACERCA-DE-ALGUMAS-CONCEPCOES-CORRENTES.pdf)

[Rocha/publication/292993991_HISTORIA_DA_INFANCIA_REFLEXOES_ACE_RCA_DE_ALGUMAS_CONCEPCOES_CORRENTES/links/56b4c9bd08ae3c1b79aaf32b/HISTORIA-DA-INFANCIA-REFLEXOES-ACERCA-DE-ALGUMAS-CONCEPCOES-CORRENTES.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rita-De-Cassia-Da-Rocha/publication/292993991_HISTORIA_DA_INFANCIA_REFLEXOES_ACE_RCA_DE_ALGUMAS_CONCEPCOES_CORRENTES/links/56b4c9bd08ae3c1b79aaf32b/HISTORIA-DA-INFANCIA-REFLEXOES-ACERCA-DE-ALGUMAS-CONCEPCOES-CORRENTES.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1993.

VIGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo, 1988.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 11. edição, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007