

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
FACULDADE DE CIÊNCIAS**

OLIVELTON DA SILVA LIMA

**OS OBJETOS LÚDICOS DE AMPLO ESPECTRO E O DESENVOLVIMENTO DAS
CRIANÇAS EM IDADE DE CRECHE**

**BAURU - SP
2026**

OLIVELTON DA SILVA LIMA

**OS OBJETOS LÚDICOS DE AMPLO ESPECTRO E O
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE DE CRECHE**

Dissertação apresentada como cumprimento de requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

**BAURU – SP
2026**

L732o	Lima, Olivelton da Silva Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche / Olivelton da Silva Lima. -- Bauru, 2026 212 p. : tabs., fotos + objeto educacional Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi 1. Teoria histórico-cultural. 2. Infância. 3. Objetos lúdicos de amplo espectro. 4. Brincar heurístico. 5. Aprendizagem e desenvolvimento Infantil. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

OS OBJETOS LÚDICOS DE AMPLO ESPECTRO E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE DE CRECHE

Dissertação apresentada como cumprimento de requisito obrigatório, para o título de Mestre, à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós graduação em Docência para a Educação Básica.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

Data da defesa: 09/02/2026

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Marcia Lopes Reis
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Marisa da Silva Dias
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
Unesp – Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE OLIVELTON DA SILVA LIMA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 09 de fevereiro de 2026, às 15h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de OLIVELTON DA SILVA LIMA, intitulada "Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche e produto educacional " O Brincar Heurístico com Crianças de Creche - Orientações Pedagógicas"". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Profa. Dra. MARCIA LOPES REIS (Participação Virtual) do(a) Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura / UNESP / Reitoria - RUNESP, Profa. Dra. MARISA DA SILVA DIAS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO.

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

 Documento assinado digitalmente
MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI
Data: 11/02/2026 17:16:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI

Dedico este trabalho a todos os professores que me formaram com generosidade e paciência, deixando marcas profundas no meu olhar sobre o mundo e sobre a infância. Àqueles que, com palavras, gestos e silêncios, acenderam em mim a fé no poder transformador da educação e me fizeram acreditar que ensinar é também um modo de amar.

Àqueles que hoje habitam as salas da primeiríssima infância, onde tudo começa, no qual o tempo tem outro ritmo e o olhar precisa ser mais escuta que pressa, dedico com reverência. São vocês que, dia após dia, com mãos cheias de cuidado, constroem o que ainda nem sabemos nomear, mas que pulsa vivo nos corações pequenos que nos confiam. E às crianças, razão mais profunda de nossa escolha por educar.

Porque em seus gestos livres, em seus risos que explodem no meio do dia, em seus olhos que interrogam o mundo com frescor, reencontro o sentido do que é ensinar e aprender. A elas, que brincam para existir e existem brincando, dedico este estudo.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não nasceu sozinha: foi tecida entre vozes, gestos e silêncios que me sustentaram e me acompanharam.

Agradeço à minha orientadora, professora Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, deixo meu reconhecimento mais profundo: sua escuta generosa, sua paciência firme e sua sabedoria delicada foram bússolas em dias de incerteza, acolhendo minhas dúvidas como quem acolhe uma nascente, com cuidado e sem pressa.

Aos professores da pós-graduação, Rita Melissa Lepre, Rosa Maria Manzoni, Eliana Marques Zanata e Dariel de Carvalho, agradeço pelas inquietações semeadas, pelas trilhas abertas e pelas exigências que me fizeram aprofundar raízes no solo do conhecimento.

Aos membros titulares da banca examinadora, professoras Márcia Lopes Reis e Marisa da Silva Dias, minha reverência. Pela leitura atenta, pelas contribuições preciosas e, sobretudo, pelo compromisso em fazer desta pesquisa um lugar de crescimento e diálogo.

Aos meus professores do Magistério dos idos anos 90, aqueles que me ensinaram quando eu ainda não sabia sonhar com clareza, deixo meu respeito e gratidão. Foram vocês que me mostraram que a educação é força transformadora, e que ensinar é também acreditar no outro antes mesmo que ele saiba em quem pode se tornar.

Às crianças, presença viva neste trabalho, agradeço por me revelarem que o presente é território sagrado. Mais que um futuro incerto, elas são potência encarnada, são gesto, invenção e poesia em movimento. Por elas e com elas, aprendo a cada dia que o brincar é também resistência, linguagem e campo de significações.

À minha família, aos irmãos de fé e aos amigos que caminharam ao meu lado, oferecendo palavras de apoio, risos partilhados e silêncios compreendidos, deixo meu carinho, especialmente ao meu amigo e parceiro Washington Miano e às queridas Dani e Mari, que me sustentaram com afeto nos momentos necessários.

Aos meus pais, entrego meu amor mais profundo. Obrigado, minha mãe amada, por cada gesto de cuidado, por cada palavra de incentivo, por acreditar em mim mesmo quando os ventos pareciam contrários. Obrigado pelo abraço que cura!

E a Deus, que habitou em silêncio meus passos, cansaços e esperanças, agradeço com o coração inteiro. Que esta jornada acadêmica seja também oração: feita de esforço, fé e propósito.

LIMA, O.S. **Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche.** Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. 212 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru – SP, 2026.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, e buscou investigar a primeiríssima infância em contextos brincantes em creche, especialmente no que se refere às interações das crianças com os objetos lúdicos de amplo espectro. O problema que orientou a pesquisa partiu da seguinte questão “Qual a relação entre o desenvolvimento infantil, na primeiríssima infância, e os objetos lúdicos de amplo espectro?”. O objetivo geral consistiu em analisar como tais objetos favorecem o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas, considerando suas potencialidades como recursos pedagógicos que ampliam experiências, instigam a curiosidade e promovem formas ricas de exploração do mundo. A pesquisa foi realizada em três instituições de Educação Infantil de redes públicas municipais localizadas em diferentes cidades do interior paulista, para que fosse possível caracterizar e analisar a relação entre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento infantil e adotou abordagem qualitativa. Os sujeitos da investigação foram crianças matriculadas em berçários e maternais em instituições com tradições específicas no âmbito da formação docente, as quais geram reflexos sobre a qualidade do planejamento das propostas pedagógicas e que auxiliaram na compreensão do objeto de pesquisa. De natureza qualitativa, a investigação desdobrou-se em levantamento e estudo do referencial teórico à luz da perspectiva histórico-cultural, especialmente com os autores Vigotski (2001;2008), Elkonin (1987;2009), Leontiev (2001; 2017) e outros; observações e registros de campo nas instituições participantes; entrevistas com professoras das turmas investigadas e análise sistemática das experiências infantis possibilitadas pelos materiais lúdicos. Essa triangulação de fontes buscou sustentar um olhar abrangente e consistente sobre o objeto de estudo, articulando teoria e prática no campo da Educação Infantil. Os resultados preliminares evidenciam que os objetos de amplo espectro, justamente por não possuírem funções previamente determinadas, potencializam o brincar heurístico, a imaginação e a experimentação ativa das crianças, favorecendo a construção de significados e a apropriação da cultura em suas múltiplas dimensões, uma vez que tais materiais estimulam a manipulação, a investigação, a invenção de usos e a socialização, mostrando-se fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme a perspectiva histórico-cultural. Além disso, a pesquisa destaca a relevância da intencionalidade pedagógica na seleção dos objetos, organização dos espaços e a mediação docente, uma vez que sua potência só se concretiza plenamente quando os educadores assumem um olhar sensível e investigativo, capaz de reconhecer os gestos, as descobertas e as necessidades das crianças como parte constitutiva de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Infância. Objetos lúdicos de amplo espectro. Brincar heurístico. Aprendizagem e desenvolvimento Infantil.

LIMA, O.S. **The Broad-Spectrum Play Objects and the Development of Children in Daycare Age**. Advisor: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. 212 p. Dissertation (Master's in Teaching for Basic Education) – Faculty of Sciences, São Paulo State University, Bauru – SP, 2026.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the Graduate Program in Teaching for Basic Education at São Paulo State University and sought to investigate very early childhood in playful daycare contexts, especially regarding children's interactions with broad-spectrum playful objects. The research problem was guided by the following question: "What is the relationship between child development in very early childhood and broad-spectrum playful objects?" The general objective was to analyze how such objects favor play, learning, and the integral development of babies and very young children, considering their potential as pedagogical resources that expand experiences, stimulate curiosity, and promote rich forms of world exploration. The research was conducted in three Early Childhood Education institutions from municipal public-school systems located in different cities in the countryside of the state of São Paulo, in order to characterize and analyze the relationship between pedagogical practices and child development, adopting a qualitative approach. The participants in the investigation were children enrolled in nursery and toddler classes in institutions with specific traditions in teacher education, which generate impacts on the quality of pedagogical planning and contributed to the understanding of the research object. Qualitative in nature, the investigation unfolded through a survey and study of the theoretical framework in the light of the historical-cultural perspective, especially based on the works of Vygotsky (2001; 2008), Elkonin (1987; 2009), Leontiev (2001; 2017), among others; observations and field records in the participating institutions; interviews with teachers of the investigated groups; and systematic analysis of children's experiences enabled by playful materials. This triangulation of sources sought to support a comprehensive and consistent perspective on the object of study, articulating theory and practice in the field of Early Childhood Education. Preliminary results show that broad-spectrum objects, precisely because they do not possess previously determined functions, enhance heuristic play, imagination, and children's active experimentation, favoring the construction of meanings and the appropriation of culture in its multiple dimensions, since such materials stimulate manipulation, investigation, invention of uses, and socialization, proving fundamental for the development of higher psychological functions, according to the historical-cultural perspective. Furthermore, the research highlights the relevance of pedagogical intentionality in the selection of objects, organization of spaces, and teacher mediation, since their potential is only fully realized when educators adopt a sensitive and investigative perspective, capable of recognizing children's gestures, discoveries, and needs as a constitutive part of their learning and development processes.

Keywords: Historical-cultural theory. Childhood. Broad-spectrum playful materials. Heuristic play. Learning and child development.

LISTA DE QUADROS

Quadro-síntese 1 – Caracterização das crianças participantes.....	130
Quadro-síntese 2 – Municípios, regiões e contexto das redes.....	131
Quadro-síntese 3 – Formação e tempo de atuação das professoras das creches investigadas...	132

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Exploração sensorial com objetos do cotidiano (Creche 1).....	166
Imagem 2: Entre o olhar e o toque: o encontro dos bebês com o objeto (Creche 2).....	168
Imagem 3: Da curiosidade à investigação: o bebê em ação (Creche 1).....	169
Imagem 4: Cesto de tesouros: experimentando o mundo com todos os sentidos (Creche 3).....	170
Imagem 5: Da curiosidade à investigação: o bebê em ação (Creche 1).....	172
Imagem 6: Do empilhar ao experimentar durante o jogo heurístico (Creche 2).....	173
Imagem 7: As crianças e o pensamento experimental no jogo heurístico (Creche 2).....	175
Imagem 8: Objetos como mediadores do desenvolvimento sensorial e cognitivo (Creche 2).....	177
Imagem 9: Protagonismo infantil em contexto heurístico (Creche 2).....	178
Imagem 10: Jogo heurístico e a exploração das propriedades físicas dos objetos (Creche 3).....	179
Imagem 11: Espaço como convite à experimentação das crianças (creche 2).....	181
Imagem 12: Um tempo de pesquisa: entre plantas, sementes e utensílios (Creche 1).....	182
Imagem 13: Explorando os contáveis e não contáveis nas bandejas (Creche 3).....	184

SUMÁRIO

A SEIVA DA INFÂNCIA E O NASCIMENTO DO EDUCADOR.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS PROCESSOS DE ENSINO.....	19
1.1 Desenvolvimento infantil: contribuições da teoria histórico-cultural	20
1.2 A unidade dialética entre natureza e cultura e o problema da atividade humana.....	27
1.3. O desenvolvimento cultural e suas implicações para o ensino.....	33
CAPÍTULO 2: A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	44
2.1 Aprendizagem e desenvolvimento: uma relação de interdependência	44
2.2 Concepção de infância e criança	47
2.3 Critérios para a periodização: bases de eleição e análise	54
2.4 A emergência do novo: tensões entre continuidade, saltos e rupturas	58
2.5 A relação ativa da criança no meio-social.....	62
2.6 Os períodos do desenvolvimento psíquico	68
2.6.1 A atividade de comunicação emocional direta.....	70
2.6.2 A atividade objetual manipulatória.....	77
2.6.3 O período dos jogos de papéis sociais	92
CAPÍTULO 3: OS OBJETOS LÚDICOS DE AMPLO ESPECTRO E O BRINCAR HEURÍSTICO.....	99
3.1. O brincar como atividade principal da criança de 0 a 3 anos.....	100
3.2. Objetos lúdicos de amplo espectro no contexto das creches	105
3.3. O brincar heurístico	108
3.3.1. O Cesto de Tesouros.....	111
3.3.1.1. Descobertas e concentração: “o que é isto?”	114
3.3.1.2. O papel do adulto-referência	116
3.3.2. O Jogo Heurístico	117
3.3.2.1. Movimento e habilidade da manipulação: “o que faço com isto?”	119
3.3.2.2. O papel do adulto-referência	121
3.3.3. Bandejas de Experimentação	123
3.3.3.1. O brincar imaginativo e sociável: como verbalizo isso?	124
3.3.3.2. O papel do adulto-referência	127
CAPÍTULO 4: ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	129
4.1. Sujeitos da pesquisa.....	130
4.2. Cuidados éticos iniciais	134
4.3. Percurso da pesquisa	135
4.4. Instrumentos e coleta de dados	137
4.5.1. As entrevistas.....	139
4.5.2. A observação participante	140
4.5.3. A pesquisa-intervenção.....	141
4.6. Resultados e discussões	142
4.6.1. O que as entrevistas revelaram à pesquisa?.....	144
4.6.2. O que aprendem as crianças com objetos lúdicos de amplo espectro?.....	165
4.6.3. Uma lupa sobre as três realidades pesquisadas	1855
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1888
REFERÊNCIAS	1911
APÊNDICES.....	197
ANEXO.....	209

A seiva da infância e o nascimento do educador

A infância é o alicerce invisível que sustenta os passos de toda a nossa existência. É chão firme que nos dá apoio e, ao mesmo tempo, território encantado onde as primeiras descobertas e brincadeiras ganham contornos mágicos. Engana-se quem acredita que ela se apaga na vida adulta: a infância é ciclo vivo, que retorna em ecos de memória, renovando em nós energia, criatividade e esperança.

Minha história começa em Quintana, no interior de São Paulo, onde nasci em 23 de junho de 1981. A chegada ao mundo foi celebrada com a intensidade das tradições familiares: festa de três dias, música das antigas, mesa farta e uma fé partilhada em devoção a Deus e à Nossa Senhora. Na Chácara Santo Antônio, onde cresci até os 12 anos, o cenário era simples e abundante: animais espalhados pelo quintal, árvores frutíferas de carambola, seriguela, goiaba e jambo, a horta cultivada por minha avó, o leite fresco tirado por meu pai ao amanhecer e uma cachoeira que, para mim e meus primos, era palco de aventuras inesquecíveis.

Desde cedo, a vida se fez celebração. Cada mês completado era motivo de festa, cada conquista registrada em fotografias que ainda hoje revelam o cuidado e o amor que me envolveram. Minha mãe, zelosa, lembra-se do dinamismo do menino de sete meses que perseguia galinhas e gansos no quintal, guardando nas mãos cicatrizes de travessuras que se misturavam ao riso. Foi também nesse tempo que ganhei de meu pai uma porca - presente simbólico que, ao se multiplicar, ajudaria a sustentar minha infância.

Entre as recordações mais vívidas estão as brincadeiras ao ar livre com minhas irmãs, Eliane e Elisa, e os universos inventados a partir dos desenhos animados que assistíamos: “Caverna do Dragão”, “She-Ra”, “He-Man”, “ThunderCats”. Com toalhas transformadas em capas, galhos em espadas e buracos no quintal em portais mágicos, criávamos mundos onde heróis enfrentavam monstros e vilões. Foi nesse exercício de imaginação que aprendi a ver além da realidade imediata, experiência que mais tarde se ligaria à sensibilidade necessária ao ofício de educador.

A vida rural também me aproximou do trabalho de meu pai: acompanhar o cuidado com o gado, aprender a tirar leite, sentir o cheiro da terra arada, montar cavalos e depois, por ordem de minha mãe, limitar minhas aventuras a um pônei. Ainda assim fiel companheiro das minhas peripécias. Essas vivências, entre o campo, os animais e o convívio familiar, formaram a essência de minha infância, marcada pela simplicidade e pela intensidade. Mas

os aprendizados não vieram apenas da natureza. Minha tia Cleusa, a “Tia Nega”, foi uma das maiores referências da minha vida. Imobilizada desde a infância por uma doença que lhe tolheu braços e pernas, nunca se entregou à tristeza. Ao contrário, fez da adversidade uma força. Autodidata, leu José de Alencar e Machado de Assis, bordou, pintou, orientou e inspirou a todos nós. Eu, menino, ajudava em seus cuidados diários, mas era dela que recebia as lições mais profundas: como viver com dignidade, cultivar laços afetivos e acreditar na potência da vida, mesmo diante das maiores limitações. Sua sabedoria permanece em mim como herança imortal.

Foi nesse terreno fértil de amor, fé e simplicidade que nasceu também minha paixão pela educação. Quando ingressei na escola, na 1ª série do Ensino Fundamental, minha mãe me disse que aquele seria o “lugar do futuro, onde eu me tornaria um homem feliz e próspero”. Ao atravessar o portão da escola, levado pela mão da diretora e recebido pelo sorriso da professora Sandra, curiosamente parecida com a heroína She-Ra que me fascinava na TV, descobri que o conhecimento podia ser também encantamento. A partir dali cada descoberta se tornou alimento para minha vida e semente para minha vocação: ser professor.

Segui meus caminhos nutrido também pela fé, celebrando minha Primeira Comunhão aos 10 anos e a Crisma aos 12, momentos que consolidaram valores transmitidos por minha família e reforçados pelo exemplo de meu padrinho Edgar. Essa espiritualidade, longe de ser uma formalidade, sempre foi para mim fonte de força diante das dificuldades e guia para as escolhas da vida.

Hoje, ao resgatar essas memórias - sentado ao lado de minha mãe, revisitando álbuns, escutando suas lembranças e reconstituindo minhas próprias - sinto-me inteiro. Cada cena me devolve a certeza de que fui amado, cuidado e orientado para viver com simplicidade e grandeza. É dessa seiva que brota o professor que sou, comprometido com a humanidade e com a infância, acreditando que cada criança carrega potência infinita a ser nutrida.

O legado de meus pais, da minha tia Cleusa, dos meus avós e de toda a minha família permanece vivo em mim. É ele que desejo partilhar com os educadores e crianças que encontro em meu caminho: a convicção de que a vida é feita para ser celebrada, que a infância nunca nos abandona e que, ao nos reconectarmos com ela, podemos reencontrar nossa humanidade mais profunda.

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos, historicamente, os processos de consolidação dos direitos e dos cuidados destinados aos bebês no contexto brasileiro, observa-se que apenas a partir da década de 1990 as Secretarias de Educação passaram a assumir formalmente essa responsabilidade. Até então, tal função estava majoritariamente vinculada ao setor de Promoção Social, em uma perspectiva assistencialista. A mudança de orientação esteve relacionada, sobretudo, ao avanço das pesquisas científicas que evidenciaram a relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento das qualidades humanas. Tais estudos reforçaram a necessidade de reconhecer a escola como espaço privilegiado não apenas para a aprendizagem, mas também para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

O impacto dessas investigações contribuiu para a compreensão de que, ao vivenciar experiências no ambiente escolar, mediadas pelas interações com adultos, outras crianças, a natureza, a cultura e o mundo social, os pequenos têm a possibilidade de desenvolver suas funções psicológicas superiores, como memória, atenção voluntária, linguagem, inteligência, formação da personalidade e autocontrole da vontade. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, esse processo marca a passagem da condição meramente biológica para a condição humanizada do ser (Vigotski, 2001).

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento dessas funções complexas não ocorre de maneira espontânea, mas constitui-se como resultado das vivências sociais e culturais, recai sobre as instituições de Educação Infantil a responsabilidade de organizar contextos pedagógicos intencionais. Tais contextos devem estar permanentemente disponíveis desde a mais tenra idade, de modo a favorecer a constituição plena das potencialidades humanas.

Revela-se como tarefa premente o refinamento da escuta e da atenção dos adultos diante do que bebês e crianças bem pequenas realizam, investigam, descobrem e aprendem, bem como de suas formas de expressão, de suas necessidades, interesses e potencialidades. A ausência desse olhar sensível e atento, por parte dos profissionais que atuam em creches, pode resultar na perda de oportunidades de participação nos processos comunicativos das crianças e na não percepção de que elas estão constantemente empenhadas em atribuir significados ao mundo e ao ambiente que as circunda.

Compreender de que maneira as crianças estabelecem relações com as materialidades que lhes são oferecidas, como as exploram e em que medida o caráter lúdico presente nesses objetos favorece o processo de aprendizagem e desenvolvimento constitui aspecto central para

a análise. Tal compreensão permite, ainda, examinar a relevância que os profissionais atribuem à qualidade dos espaços educativos e à seleção de materiais adequados para as crianças, cuja riqueza reside justamente na possibilidade de múltiplos usos e significados.

Ao aprofundarmos o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, constatamos que, ao explorarem o que chamaremos de objetos lúdicos de amplo espectro¹, as crianças estão simultaneamente investigando, experimentando e aprendendo. Nesses processos, o pensamento manifesta-se pela ação (Leontiev, 1978), constituindo-se como exercício fundamental para a formação das redes neurais que sustentam o desenvolvimento das funções cognitivas nos primeiros anos de vida.

Nesse horizonte, a presente investigação tem como foco analisar o potencial lúdico e formativo dos objetos de amplo espectro, considerando como eles favorecem experiências sensoriais, físicas, motoras, cognitivas e sociais na primeiríssima infância. Para tanto, foram realizados observações e registros em três redes de ensino localizadas no interior paulista - regiões de Adamantina, São José do Rio Preto e Bragança Paulista -, com o objetivo de examinar as vivências cotidianas das crianças em interação com tais materiais e compreender como contribuem para o processo de apropriação e objetivação da cultura historicamente elaborada, bem como para o desenvolvimento das qualidades humanas superiores, à luz da perspectiva histórico-cultural.

A pesquisa busca, assim, responder à seguinte questão norteadora: “Qual a relação entre o desenvolvimento infantil, na primeiríssima infância, e os objetos lúdicos de amplo espectro?”. Nesse sentido, pretende-se discutir a relevância desses materiais na promoção do brincar, na aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças.

Para tanto, a dissertação será organizada em quatro capítulos. O Capítulo I “A relação entre o desenvolvimento humano e os processos de ensino” analisa a unidade entre natureza e cultura, destacando o papel da atividade humana tanto na formação da espécie quanto no desenvolvimento individual. Defende-se que o processo de humanização é historicamente

¹ A substituição da expressão amplamente difundida na educação infantil, “materiais não estruturados”, para “objetos lúdicos de amplo espectro” não é meramente terminológica, mas epistemológica e conceitual. Do ponto de vista das Ciências da natureza, todos os objetos presentes no mundo possuem inevitavelmente forma, matéria e estrutura. Assim, considerar determinado material como “não estruturado” implicaria uma imprecisão teórica, uma vez que mesmo aqueles aparentemente simples e de uso aberto (como pedras, pedaços de madeira, tecidos ou conchas) são constituídos por propriedades físicas e químicas definidas, apresentam estrutura molecular e ocupam um lugar material e simbólico no mundo. Com essa mudança, visa-se contemplar, com maior precisão, a multiplicidade de usos, significados e possibilidades que tais objetos oferecem à criança no contexto do brincar e da exploração sensório-motora e simbólica.

determinado e que as dimensões biológicas se subordinam às sociais, sendo a atividade socialmente orientada condição essencial para a constituição do psiquismo. Em seguida, discute-se a determinação cultural do desenvolvimento, com ênfase na mediação realizada por instrumentos, signos e linguagem, que possibilitam a apropriação de formas historicamente acumuladas de pensamento e ação. Por fim, aborda-se a função da educação, especialmente da escola, como mediação privilegiada no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, evidenciando sua relevância não apenas na transmissão de conteúdos, mas na ampliação das possibilidades de formação humana em uma perspectiva histórico-social.

O Capítulo II “A periodização do desenvolvimento da criança” é abordado sobre o desenvolvimento psicológico infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, superando perspectivas naturalizantes e lineares para evidenciar a complexidade do processo de constituição do sujeito em sua relação ativa com o meio social. O objetivo central é discutir a periodização do desenvolvimento, ressaltando a importância das experiências sociais, das atividades predominantes e da mediação simbólica na formação das funções psíquicas superiores. São examinadas, inicialmente, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, entendidas de forma interdependente e dialética, bem como a concepção de infância como construção histórica e a criança como sujeito de direitos. Em seguida, apresentam-se os critérios da periodização, os mecanismos internos de mudança - estabilidade relativa, saltos qualitativos e rupturas - e sua articulação com a participação ativa da criança nas interações sociais. Delineiam-se, assim, os períodos do desenvolvimento psíquico, com destaque para os aspectos motores, afetivos e comunicativos, além da análise das atividades dominantes em cada período, como a comunicação emocional, a manipulação de objetos e o jogo de papéis sociais. Por fim, enfatiza-se o papel da brincadeira como atividade privilegiada para a aprendizagem, a simbolização e a constituição das funções psicológicas superiores, reafirmando o papel determinante das relações sociais mediadas historicamente na formação da consciência e na emergência de novas formas de ação e pensamento nos primeiros anos de vida.

O Capítulo III, intitulado “Os objetos lúdicos de amplo espectro e o brincar heurístico”, tem como propósito aprofundar a análise sobre os objetos lúdicos de amplo espectro e suas relações com o brincar heurístico, compreendendo-os como recursos centrais para a promoção de experiências ricas e diversificadas na creche. Inicialmente, discute-se o brincar como atividade fundamental da criança de 0 a 3 anos, em diálogo com a pedagogia da infância e a teoria vigotskiana. Em seguida, examinam-se as características e potencialidades dos objetos lúdicos de amplo espectro no cotidiano institucional, ressaltando sua versatilidade na

exploração e aprendizagem. Por fim, apresentam-se as categorias do Brincar Heurístico - Cesto de Tesouros, Jogo Heurístico e Bandejas de Experimentação - evidenciando seu papel na exploração sensorial, na investigação autônoma e na construção de significados. Com esse percurso, busca-se demonstrar como tais práticas e recursos se configuram como estratégias potentes de mediação pedagógica na primeiríssima infância, ampliando repertórios e favorecendo o desenvolvimento integral.

O Capítulo IV “Abordagem metodológica” dedica-se à apresentação da abordagem metodológica da pesquisa, descrevendo inicialmente o perfil da amostra e os procedimentos adotados para a localização e o contato com os participantes, bem como a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, que envolveram entrevistas, observações in loco e registros em notas de campo. Em sua estrutura, o capítulo organiza-se em subseções que explicitam os sujeitos da pesquisa e os percursos metodológicos, contemplando a caracterização dos instrumentos utilizados, a análise dos dados obtidos e as estratégias de investigação. Nesse percurso, são detalhadas as entrevistas, a observação participante e a pesquisa-intervenção, compondo um quadro abrangente das técnicas empregadas para a produção de informações. Na sequência, apresentam-se os resultados e as discussões, distribuídos em três eixos: as contribuições das entrevistas para a compreensão do objeto de estudo, as aprendizagens das crianças a partir do uso de objetos lúdicos de amplo espectro e a análise comparativa das três realidades investigadas, permitindo uma visão ampliada e fundamentada das questões centrais da pesquisa.

O trabalho será encerrado com as Considerações finais, espaço destinado a retomar e articular os principais achados da investigação até o momento, destacando suas contribuições teóricas e práticas para o campo da Educação Infantil. Nesse momento, buscou-se não apenas sintetizar os resultados alcançados, mas também evidenciar as possibilidades de ampliação de estudos futuros e de ressignificação das práticas pedagógicas voltadas à primeiríssima infância.

Cabe ainda ressaltar que, atendendo às exigências do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, este estudo resultou na elaboração de um produto educacional, concebido com o objetivo de dialogar diretamente com o cotidiano de professoras e professores da creche. Esse produto assume a forma de um livro de orientação pedagógica, intitulado O Brincar Heurístico com Crianças de Creche – Orientações Pedagógicas, e oferece subsídios teóricos e metodológicos para a incorporação do brincar heurístico como estratégia intencional de mediação pedagógica, ampliando repertórios docentes e contribuindo para a promoção do desenvolvimento integral das crianças pequenas em contextos institucionais.

CAPÍTULO 1: A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS PROCESSOS DE ENSINO

A Psicologia Histórico-Cultural constitui uma vertente da ciência psicológica originada no início do século XX na então União Soviética (URSS), tendo como principais representantes L.S. Vigotski, A.N. Leontiev e A.R. Luria. A esse grupo de pesquisadores, amplamente reconhecido como a Escola de Vigotski², somam-se ainda nomes como D.B. Elkonin, Davidov, Zaporozets, Galperin, entre outros, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento dessa corrente teórica. Apesar de a designação "teoria da atividade" ter sido originalmente associada aos trabalhos de Leontiev, conforme aponta Duarte (2002), muitos autores passaram a utilizar essa nomenclatura de forma mais ampla, englobando também os estudos de Vigotski, Luria e demais integrantes da escola soviética de psicologia. Lompscher (1983), por exemplo, adota a expressão "teoria histórico-cultural da atividade" para referir-se a esse corpo teórico ampliado, que incorpora as contribuições de autores posteriores comprometidos com o aprofundamento dessa perspectiva.

De nossa parte, não nos deteremos em disputas terminológicas, considerando irrelevante a adoção de uma ou outra denominação desde que se preserve a unidade teórico- metodológica que caracteriza essa vertente. O essencial é compreender que estamos diante de um conjunto de produções ancoradas em um mesmo fundamento filosófico - o materialismo histórico-dialético - e orientadas por uma concepção de psicologia comprometida com a explicação científica do desenvolvimento humano em sua constituição social e histórica.

O foco deste capítulo, portanto, está na apresentação do sistema conceitual que sustenta a compreensão do processo de desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural, com ênfase nos aspectos gerais que compõem essa trajetória. Para tanto, abordaremos alguns pressupostos fundamentais da teoria, com destaque para a natureza histórico-social da formação humana e sua relevância na compreensão do desenvolvimento individual.

Iniciaremos discutindo a unidade entre natureza e cultura, bem como o papel central da atividade humana tanto no processo de formação da espécie *Homo sapiens* quanto no desenvolvimento ontogenético. Com essa organização, buscamos evidenciar a complexidade e

² A grafia do nome do autor segue a recomendação de Pasqualini (2016), que indica a adoção da forma Vigotski como a transliteração mais adequada do original russo para a língua portuguesa. Opta-se, portanto, por utilizar "Vigotski" ao longo desta dissertação, ainda que outras versões, como *Vygotsky*, *Vygotski* ou *Wygotski* também sejam amplamente encontradas na literatura.

a multideterminação do desenvolvimento humano, cuja dinâmica revela a subordinação das determinações orgânicas às determinações sociais, reafirmando o caráter histórico e coletivo da constituição psíquica dos indivíduos.

A unidade natureza-cultura, introduzida no item 1.1, perpassará toda a nossa exposição, ora de modo explícito, ora subentendida em seus desdobramentos conceituais, uma vez que essa unidade expressa uma contradição fundamental no cerne do processo de desenvolvimento humano - objeto central da nossa investigação neste capítulo. Essa relação dialética entre o biológico e o social constitui o ponto de partida para compreendermos o ser humano como produto de uma historicidade que se concretiza por meio da atividade socialmente orientada, a qual se configura como meio necessário e insubstituível para a constituição do psiquismo.

No item 1.2, aprofundaremos a concepção da determinação cultural do desenvolvimento humano, destacando o papel central da mediação nesse processo. A mediação, entendida como a introdução de elementos socialmente produzidos entre o sujeito e o mundo, será discutida a partir da importância dos objetos culturalmente elaborados como instrumentos, signos e linguagem na promoção do desenvolvimento psicológico. Analisaremos, ainda, a dinâmica geral da apropriação desses objetos, processo pelo qual o sujeito internaliza formas historicamente acumuladas de pensamento e ação, constituindo-se como ser humano em sua plenitude.

Em continuidade, o item 1.3 tratará da articulação entre o desenvolvimento cultural e a função que a educação exerce nesse processo, sendo esta analisada à luz dos princípios da pedagogia histórico-crítica em diálogo com os fundamentos da psicologia histórico-cultural. Nesse ponto, buscamos evidenciar como a instrução, especialmente no contexto escolar, atua como mediação privilegiada para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Nosso objetivo é explicitar que, longe de se limitar à transmissão de conteúdos, a escola assume uma função social decisiva na formação humana, promovendo o acesso a saberes sistematizados que viabilizam a superação de limites imediatos da experiência cotidiana, ampliando assim as possibilidades de desenvolvimento individual em uma perspectiva histórico-social.

1.1 Desenvolvimento infantil: contribuições da teoria histórico-cultural

Vigotski (1995) inaugura uma abordagem inovadora do desenvolvimento infantil ao romper com concepções tradicionais que o entendem como um processo linear, contínuo e baseado exclusivamente na maturação de potências internas previamente dadas. Em oposição a essa visão, o autor adota os fundamentos da lógica dialética para compreender o

desenvolvimento como um processo dinâmico, contraditório e qualitativamente transformador. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil não se reduz a uma progressão quantitativa ou evolutiva, mas se caracteriza por momentos de ruptura e por saltos qualitativos que marcam mudanças significativas na organização psíquica da criança.

Segundo o autor:

(...) o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma mudança importante. (...) observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo (VYGOTSKI, 1995, p.156).

Vigotski postulará, assim, que o desenvolvimento se organiza em uma alternância entre períodos estáveis e períodos críticos. Nos períodos estáveis, predominam transformações graduais e quase imperceptíveis na personalidade infantil, as quais representam mudanças “microscópicas” que, ao se acumularem, resultam em formações qualitativamente novas em etapas posteriores. Em relação aos períodos críticos, ou de crise, são marcados por alterações intensas e rápidas, que promovem verdadeiras rupturas estruturais na forma como a criança se relaciona com o mundo. Trata-se da aplicação da lei dialética da transformação da quantidade em qualidade, conforme explicita Novack (1993), segundo a qual a acumulação de mudanças quantitativas leva à destruição de uma qualidade anterior e à emergência de uma nova. Assim, as crises não são vistas como retrocessos, mas como momentos decisivos de reorganização e superação, que reconfiguram qualitativamente a relação da criança com seu meio circundante:

(...) a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento (VYGOTSKI, 1996, p.385).

O conceito de desenvolvimento proposto por Vigotski, portanto, integra as dimensões de evolução e revolução. Na perspectiva dialética, ambas são formas complementares e interdependentes do desenvolvimento, que se pressupõem mutuamente. Dessa maneira, o desenvolvimento infantil, à luz da teoria vigotskiana, é compreendido como um processo complexo e contraditório, constituído por movimentos progressivos e transformações estruturais, nos quais se revela a historicidade da constituição do sujeito. Assim, Vigotski compreende o desenvolvimento infantil como:

(...) um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a

desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 1995, p.141).

A concepção do desenvolvimento psíquico como um processo dialético está presente não apenas na obra de Vigotski, mas também nos trabalhos de autores como Leontiev (2001) e Elkonin (1987), que ampliam e aprofundam essa perspectiva. Leontiev reconhece a existência de momentos críticos, rupturas e mudanças qualitativas no curso do desenvolvimento infantil, embora não considere, como veremos, que esses momentos sejam necessariamente acompanhados por crises. Elkonin, apoiando-se diretamente nas contribuições de Vigotski, enfatiza que o desenvolvimento deve ser compreendido como um processo essencialmente contraditório e não linear, caracterizado por interrupções na continuidade e pela emergência de novas formações psíquicas ao longo do percurso desenvolvimental.

Além disso, Elkonin (1987) destaca a importância de se adotar um enfoque histórico na análise do desenvolvimento infantil. Para o autor, os diferentes estágios ou períodos que compõem esse processo não são dados biologicamente de forma fixa e universal, mas se delineiam historicamente, em função das transformações nas formas de organização social e, particularmente, das mudanças no lugar que a criança ocupa nas sociedades. Assim, torna-se evidente a necessidade de considerar, na investigação do desenvolvimento humano, o vínculo indissociável entre a criança e a sociedade, ou seja, o papel que ela desempenha no sistema das relações sociais.

Esse vínculo, conforme aponta Elkonin (1998), era direto e imediato em contextos comunitários primitivos, nos quais as crianças participavam ativamente das práticas sociais. Na sociedade contemporânea, porém, essa relação torna-se mediada, principalmente pela educação e pelo ensino escolar, que passam a desempenhar papel central na inserção social da criança e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento psíquico.

Sob essa perspectiva historicizadora, não é possível definir estágios do desenvolvimento psicológico como universais, fixos e aplicáveis a toda e qualquer criança, independentemente de seu contexto histórico e social. Nesse sentido, Vigotski (2001) critica as tentativas da psicologia de estabelecer leis e características atemporais para o desenvolvimento infantil, ressaltando que a verdadeira tarefa dessa ciência é justamente desvendar o “infantil historicamente constituído”, ou, nas palavras poéticas de Goethe, o “transitório infantil” (p. 96).

Trata-se, portanto, de compreender o desenvolvimento não como expressão de uma

essência imutável da infância, mas como processo historicamente determinado, cuja forma concreta se transforma conforme as condições sociais e culturais em que se realiza.

A abordagem historicizadora do desenvolvimento infantil constitui também um dos fundamentos centrais da obra de Leontiev (2001a), especialmente quando o autor discute a questão dos estágios do desenvolvimento do psiquismo na infância.

Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (...) As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (...) Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais". (p.65-6)

Em consonância com Vigotski e Elkonin, Leontiev compreende o desenvolvimento infantil como um fenômeno histórico e dialético, rejeitando sua redução a um processo regido por leis naturais universais e invariantes. Para esses autores, o desenvolvimento não se apresenta como uma sequência linear, progressiva ou exclusivamente evolutiva, mas como um percurso marcado por descontinuidades, saltos qualitativos, rupturas e, eventualmente, involuções, conforme as condições concretas da vida social em que a criança está inserida.

Partindo desses pressupostos, Leontiev (2001a) sustenta que a posição objetiva ocupada pela criança no interior das relações sociais constitui um elemento fundamental para compreender o desenvolvimento psíquico ao longo da ontogênese. No texto Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil, o autor analisa as forças motrizes do desenvolvimento infantil e afirma que, durante o curso do desenvolvimento, a posição objetiva da criança no sistema das relações humanas se transforma em função das circunstâncias concretas de sua vida.

Para Leontiev (2001a), essa mudança na posição real que a criança ocupa resulta em uma reestruturação de suas relações sociais básicas, constituindo, para o autor, um fator determinante na transição para novos estágios do desenvolvimento. Contudo, a análise de Leontiev não se encerra na consideração do lugar social da criança; é preciso, segundo o autor, avançar para a compreensão da natureza de sua atividade.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (p.63).

O desenvolvimento psíquico, para ser adequadamente compreendido, deve ser analisado à luz da categoria atividade, entendida aqui em sua dimensão objetiva e socialmente situada.

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2001a, p.63).

Nessa perspectiva, destaca-se o papel do trabalho educativo, que deve incidir diretamente sobre a atividade da criança e sobre sua atitude perante o mundo. É precisamente através dessa atuação que o educador pode influenciar o desenvolvimento de sua consciência e de seu psiquismo. Leontiev é enfático ao afirmar o papel diretivo do educador nesse processo, o que se opõe de forma clara à concepção de uma pedagogia que proponha ao educador apenas “seguir as crianças”. Para Leontiev, a análise da atividade da criança não é apenas um exercício teórico, mas uma ferramenta concreta que oferece subsídios fundamentais para a intervenção pedagógica consciente, sistemática e transformadora no processo de desenvolvimento infantil.

Embora Vigotski (2001) não tenha se debruçado com a mesma ênfase sobre o conceito de atividade, sua obra também aponta para a importância da ação prática da criança na constituição de sua vida psíquica. O autor ressalta que o desenvolvimento intelectual deve ser compreendido como resultado da assimilação prática da realidade, realizada pela criança em interação com o mundo social e material. Uma de suas principais críticas a Piaget, por exemplo, recai justamente sobre a negligência do papel da atividade concreta da criança nos processos de desenvolvimento psicológico.

Elkonin (1998), por sua vez, considera que a introdução da categoria atividade nos estudos sobre o desenvolvimento da consciência e do psiquismo, especialmente a partir das contribuições de Leontiev e Rubinstein, representou um marco na história da psicologia soviética. Para ele, esse conceito possibilitou uma reformulação profunda tanto das concepções acerca das forças motrizes do desenvolvimento quanto dos critérios utilizados para a

delimitação ou classificação ou divisão dos estágios desse processo.

No entanto, é importante ressaltar que nem Leontiev (2001a) nem Elkonin (1987) se referem à atividade da criança de forma genérica, mas sim a determinados tipos de atividade que assumem papel central em diferentes etapas do desenvolvimento. É a partir dessa compreensão que se formula o conceito de atividade principal.

Segundo Leontiev (2001a), a atividade principal é aquela que governa as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um dado estágio de seu desenvolvimento: “devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral” (p.63).

O autor destaca que não se trata da atividade mais frequente ou que ocupa mais tempo no cotidiano infantil, mas sim daquela que cumpre três funções fundamentais: (a) é o tipo de atividade no qual surgem e se diferenciam outras atividades; (b) é nela que os processos psíquicos particulares se formam ou são reorganizados; (c) é dela que dependem, de forma mais íntima, as principais transformações psicológicas da personalidade infantil. Assim, compreender o desenvolvimento psíquico infantil exige uma análise rigorosa das condições concretas em que a atividade principal se realiza, bem como da intervenção pedagógica capaz de potencializá-la como motor do desenvolvimento.

Segundo a perspectiva teórica de Leontiev, a passagem de um estágio do desenvolvimento infantil para outro se dá a partir da transformação do tipo de atividade que ocupa posição central na vida da criança.

(...) surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 2001a, p.66).

Conforme analisa Davidov (1988), o conceito de atividade principal formulado por Leontiev guarda estreita semelhança com o conceito de situação social de desenvolvimento, desenvolvido por Vigotski (1996). Este último refere-se à forma singular, específica e irrepetível com que a criança se relaciona com o ambiente ao seu redor em cada idade ou etapa do desenvolvimento. Na concepção vigotskiana, a dinâmica das idades é regida por uma lei fundamental: as forças que impulsionam o desenvolvimento da criança conduzem, inevitavelmente, à negação e à superação das bases que sustentaram o estágio anterior, promovendo, assim, o encerramento da situação social de desenvolvimento vigente e inaugurando um novo ciclo.

Ainda segundo Vigotski (1996), é essa situação social de desenvolvimento que constitui o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas subsequentes, pois determina de forma plena a trajetória e as formas pelas quais a criança adquire novas propriedades de personalidade.

Davidov (1988) reforça essa aproximação conceitual ao destacar que a situação social de desenvolvimento diz respeito, prioritariamente, à relação da criança com a realidade social – relação esta que se concretiza justamente por meio da atividade humana. Nesse sentido, Leontiev (2001a) examina a transição para um novo tipo de atividade principal com base nos elementos constitutivos da estrutura da atividade, os quais serão discutidos no segundo capítulo desta dissertação.

De modo geral, Leontiev sustenta que o surgimento de novas atividades pode ocorrer a partir da transformação de ações em atividades. Assim, o fator predominante no processo de desenvolvimento reside na maturação de novas necessidades e novos motivos para a ação. Quando se trata, especificamente, da emergência de uma nova atividade principal, o autor afirma ser imprescindível que o novo motivo esteja em consonância com as possibilidades reais da criança. Caso contrário, a nova atividade não poderá assumir o papel de principal, permanecendo em segundo plano durante aquele estágio do desenvolvimento.

É a nova forma principal de atividade que estabelece, de maneira estável, as relações de vida da criança, superando as demais formas de atividade. Como afirma Leontiev (2001b, p. 71), “as novas aquisições da criança e seus novos processos psicológicos surgem, então, pela primeira vez exatamente nessa atividade, o que significa que ela começou a desempenhar o papel da atividade principal”.

Leontiev (2001a) levanta uma indagação importante e oportuna sobre a distinção entre motivos verdadeiramente eficazes e aqueles apenas compreensíveis. De acordo com o autor, a criação e o processo educativo demandam, em essência, a articulação equilibrada entre motivos que façam sentido para o sujeito e aqueles que de fato mobilizam sua ação. Exige-se, ainda, a capacidade de destacar, no momento oportuno, o valor dos êxitos alcançados, de modo que eles favoreçam a passagem para formas mais elevadas de motivação que orientam a vida do indivíduo.

Tal consideração, entretanto, revela um aspecto central: o papel do trabalho educativo na emergência e consolidação de novos motivos para a atividade da criança. A construção de novos motivos não se dá espontaneamente, mas ocorre em íntima relação com a intervenção do adulto ou educador, que organiza situações pedagógicas favoráveis à emergência de motivos mais complexos e desenvolvidos. Essa observação aponta para a interdependência entre o

desenvolvimento infantil e os processos educativos e de ensino.

Paralelamente à transformação das ações em atividades, Leontiev (2001a) identifica no desenvolvimento infantil momentos em que ações se convertem em operações. Isso ocorre quando algo que anteriormente constituía o objetivo da ação passa a operar como uma condição para a realização de uma nova ação.

Para converter a ação de uma criança em uma operação, é preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito. (LEONTIEV, 2001a, p.75).

O autor postula que toda operação, ao ser inicialmente ensinada à criança, é aprendida como uma ação voltada a um objetivo específico. Uma vez que a criança domina essa ação, deixa de ser necessário que o objetivo continue sendo representado em seu psiquismo – nesse momento, a ação transforma-se em operação, tornando-se apenas uma condição funcional para outra ação subsequente. Aponta Leontiev (2001a, p.76) que

(...) quando o nível de desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparem a possibilidade para novas ações, e assim por diante.

Ao concluir sua análise sobre o desenvolvimento da atividade, Leontiev (2001a) afirma que a reconfiguração das ações e operações ocorre no interior de cada estágio do desenvolvimento, criando as condições necessárias para a emergência de uma nova atividade principal que, por sua vez, caracterizará a transição para um novo estágio. Com base nessas formulações, Elkonin (1987) desenvolverá uma proposta de periodização do desenvolvimento infantil, a qual será explorada no Capítulo 2 que complementarará o embasamento teórico sobre a relação, na primeiríssima infância, entre os objetos lúdicos e o desenvolvimento infantil mediado por processos educativos intencionais.

1.2 A unidade dialética entre natureza e cultura e o problema da atividade humana

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento humano é concebido como um processo singular e profundamente complexo. Sua singularidade reside na forma e no conteúdo que o distinguem do desenvolvimento observado em outras espécies; sua complexidade, por sua vez, advém de uma gênese multideterminada, estruturada a partir de dois fundamentos epistemológicos de desenvolvimento distintas.

Segundo Vigotski (1995), esses fundamentos são substancialmente diferentes: o primeiro, de natureza biológica, corresponde ao desenvolvimento natural, marcado por transformações evolutivas; o segundo, de caráter histórico e social, configura-se como desenvolvimento cultural, cujas transformações se dão no plano da cultura.

Durante a filogênese, momento em que se constituía a espécie humana, Vigotski (1995) e Leontiev (1978a) apontam que o desenvolvimento do homem resultou da atuação simultânea dessas duas linhas - a natural, guiada por leis biológicas, e a cultural, regida por determinações sócio-históricas. Para Leontiev (1978), a atividade humana estabelece um vínculo prático entre o sujeito e o mundo, mediando a relação entre polos opostos: sujeito e objeto. Tal relação ativa com o meio exterior emerge como uma exigência intrínseca à própria organização biológica do homem, constituindo, portanto, um dado ontológico de sua existência.

A atividade tem como finalidade a satisfação das necessidades humanas. Nesse sentido, o trabalho - compreendido como atividade voltada à produção dos meios de satisfação dessas necessidades - representa a forma de atividade humana por excelência. Marx (1982), ao formular suas “Teses sobre Feuerbach”, critica o materialismo mecanicista, período que antecedeu o que viria a se tornar sua teoria do materialismo histórico, ao considerar que o autor apreendia a realidade humana como objeto do conhecimento sensível, mas não como atividade humana sensível e, ao mesmo tempo, prática. Leontiev (1982) complementa essa análise ao observar que Feuerbach e outros representantes do velho materialismo separavam o conhecimento da atividade prática sensorial e das relações vitais do homem com o mundo, compreendendo o conhecimento como produto da ação dos objetos sobre os sentidos, e não como resultado do desenvolvimento da atividade objetiva do sujeito.

Para Marx (1982), a insuficiência fundamental do materialismo de Feuerbach reside na negligência da atividade objetiva do homem. Não basta reconhecer que os homens são moldados pelas circunstâncias; é necessário compreender que essas circunstâncias são, por sua vez, transformadas pela ação dos próprios homens. Assim, a atividade prática é concebida como fundamento do conhecimento humano, como o processo no qual surgem as tarefas cognitivas, se engendram e desenvolvem a percepção e o pensamento (LEONTIEV, 1982).

Nesse contexto, a categoria de atividade adquire centralidade na construção de uma psicologia fundamentada no materialismo histórico-dialético. De acordo com Kozulin (2002) apud Asbahr (2005),

a atividade é categoria central no materialismo histórico-dialético, e Marx (1989), ainda em seus primeiros escritos, aponta a atividade prática sensorial como o que dá origem ao desenvolvimento histórico-social dos homens, e assim, também ao desenvolvimento individual. (...). Partindo desse pressuposto básico do materialismo

histórico-dialético, os psicólogos soviéticos elegem o conceito de atividade como um dos princípios centrais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo. Vigotski utiliza o conceito de atividade já em seus primeiros escritos e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais (p.108-109)

Depreendemos do trecho acima que a noção de que a atividade socialmente significativa constitui o princípio explicativo da consciência. A psicologia histórico-cultural, em consonância com os pressupostos do materialismo histórico, compreende que a consciência é determinada pela forma concreta de existência dos sujeitos: “a consciência do homem se determina sempre, em última instância, por sua forma de viver, ou seja, por sua vida real nas condições históricas concretas” (LEONTIEV, 1960a, p.92).

Shuare (1990) corrobora essa concepção ao afirmar que a psicologia soviética está alicerçada no princípio da unidade dialética entre atividade e consciência.

(...) o princípio dialético da unidade da consciência (em geral, a psiquê) e da atividade (laboral, cognoscitiva, de estudo, etc) é um dos mais importantes na psicologia soviética e é central na compreensão da natureza do psíquico. Este princípio sustenta que o homem e seu psiquismo não apenas se manifestam, mas na verdade se formam na atividade, inicialmente na atividade prática (p.112).

Para Martins (2013), afirmar a unidade dialética consciência e atividade, implica compreender o psiquismo humano como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, que, por sua vez, a regula, evidenciando, assim, a impossibilidade de separação entre ambas e sua interdependência.

Leontiev (1978) sustenta que a consciência humana é a forma historicamente concreta do psiquismo, e que suas particularidades variam conforme as condições sociais de existência. Em sua análise, a consciência não pode ser entendida de maneira autônoma; para compreendê-la psicologicamente, é necessário investigar como ela se relaciona com o modo de vida do homem. Isso implica estudar a forma pela qual a estrutura da consciência se transforma em consonância com a estrutura da atividade (LEONTIEV, 1978, p.92). Assim, a consciência não é concebida como um fenômeno abstrato, universal ou estático, mas como produto do desenvolvimento histórico.

(...) devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações (p.89).

Por esse motivo, o conceito de atividade, especialmente a atividade produtiva, assume papel fundamental na psicologia soviética, pois permite abordar o psiquismo de forma

historicizada. A atividade humana é inseparável da vida social, sendo determinada pelas relações sociais que organizam a sociedade. Nesse sentido, a atividade de cada indivíduo depende de sua posição social e das condições concretas de vida. Conforme Leontiev (1982), as atividades individuais expressam e incorporam as relações sociais e culturais.

Leontiev (1978, p.262) assinala que a história da humanidade, tal como a conhecemos, é precedida por uma pré-história, composta por três estágios: o da “preparação biológica do homem”, em que predominavam as leis da biologia; o estágio de “passagem ao homem”, caracterizado pela fabricação de instrumentos e pelas formas embrionárias de trabalho e sociedade; e, finalmente, o estágio de constituição do *Homo Sapiens*, marco da virada definitiva na formação da espécie.

Esse processo é sintetizado pelo próprio autor ao afirmar que é do entrelaçamento entre o desenvolvimento evolutivo³, biologicamente orientado, e o desenvolvimento social, que emergem as condições para a constituição da humanidade. Esse entrelaçamento constitui uma unidade natureza-cultura que transforma, simultaneamente, as condições externas e internas do desenvolvimento de cada indivíduo humano (VYGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1978).

Ao longo de milênios, sobre a base do desenvolvimento evolutivo, operou-se uma transformação qualitativa essencial nas leis que regem o desenvolvimento humano. O surgimento do trabalho, enquanto atividade essencialmente social e histórica, representa a condição primária dessa transformação (LEONTIEV, 1978a).

O trabalho distingue-se dos processos adaptativos das demais espécies por ser uma atividade criadora que transforma ativamente a natureza e, simultaneamente, o próprio ser humano. Como afirma Marx (1980, p.202), trata-se de um processo no qual o homem, com sua ação, impulsiona e regula sua interação com a natureza, utilizando as forças naturais do próprio corpo para apropriar-se dos recursos naturais, transformando-os em meios úteis à vida humana. Ao modificar a natureza externa, o homem transforma também a sua própria natureza.⁴

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 1980, p.202).

³ Não se pretende, neste item, aprofundar-se nas condições do desenvolvimento evolutivo que possibilitaram o surgimento do trabalho; para uma análise detalhada dessa temática, recomenda-se a consulta à obra de referência correspondente.

⁴ Referimo-nos ao processo de trabalho em seu sentido ontológico.

As transformações ocasionadas pelo trabalho consolidaram-se ao longo do processo evolutivo, promovendo mudanças na constituição do cérebro e de outros órgãos diretamente envolvidos nessa atividade. Tais transformações, ao mesmo tempo em que derivam do trabalho, criam novas condições para sua realização, instaurando um processo singular de desenvolvimento que distingue essencialmente o ser humano das demais espécies animais (LEONTIEV, 1978a).

As modificações anatómicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatómica e fisiológica (LEONTIEV, 1978a, p.73).

À medida que o processo de hominização se desenrola, verifica-se uma crescente supremacia das leis sociais sobre as biológicas. Leontiev (1978a, p.162) afirma que, com o avanço desse processo, as determinações sociais adquirem primazia, fazendo com que o ritmo do desenvolvimento humano dependa cada vez menos de sua base biológica. A virada fundamental na formação da humanidade reside, portanto, na mudança das forças que passam a determinar o desenvolvimento do homem, agora orientado predominantemente pelas leis da história e da cultura.

As transformações morfológicas fixadas pela hereditariedade, que se operavam em ligação com o desenvolvimento da atividade do trabalho e da comunicação verbal, isto é, sob a influência de factores já sociais, obedeciam também, evidentemente, a leis estritamente biológicas. O problema é completamente outro no que concerne ao desenvolvimento da própria produção social e de todos os fenómenos que ela engendra. Com efeito, este desenvolvimento não é agora regido senão pelas leis sociais, leis sócio-históricas, leis fundamentalmente novas (LEONTIEV, 1978a, p.162).

A fusão entre as dimensões naturais e culturais do desenvolvimento não implica a dissolução das suas particularidades. Como ressalta Vigotski (1995), o entrelaçamento entre natureza e cultura não transforma a essência de cada uma dessas dimensões, mas altera substancialmente a essência do processo de desenvolvimento humano em sua totalidade. Trata-se, portanto, de uma nova qualidade de ser, constituída a partir da integração dinâmica e dialética entre factores biológicos e históricos, na qual os aspectos culturais não apenas se somam aos naturais, mas os incorporam e superam, ressignificando inclusive a própria biologia, que passa a adquirir um carácter social.

Dessa forma, compreender a formação humana como um processo determinado

culturalmente não significa negar a base biológica, mas reconhecer que a determinação cultural representa uma conquista do desenvolvimento do ser humano. Ela subordina, sem eliminar, os condicionantes naturais, situando as transformações mais significativas no plano histórico, ou seja, um plano qualitativamente distinto daquele em que se desenvolvem as demais espécies animais.

A partir dessa concepção, Vigotski (1995) critica as abordagens psicológicas anti-históricas, que fragmentam o desenvolvimento em dicotomias inconciliáveis, como matéria e espírito, inato e adquirido, biológico e cultural. Para o autor, tais abordagens obscurecem a gênese complexa e contraditória do desenvolvimento humano, o qual deve ser compreendido como unidade de contrários, formada pela luta e tensão entre polos opostos. O comportamento cultural não emerge como simples extensão do comportamento natural, mas como resultado da subordinação ativa da natureza à cultura (ABRANTES, 2011; MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1995).

Já desde o princípio nos vimos obrigados a repudiar de maneira radical a lei biogenética posto que ambos os processos, que se apresentam por separado na filogênese e que aparecem nela por uma relação de sucessão, de continuidade, constituem na ontogênese um só processo único. Consideramos este fato como a peculiaridade mais importante e fundamental do desenvolvimento psíquico da criança humana devido ao qual resulta impossível compará-lo, por sua estrutura, com nenhum outro semelhante processo; é radicalmente distinto do paralelismo biogenético (VYGOTSKI, 1995, p.36).

Romper com essas dicotomias implica adotar uma abordagem que compreenda o desenvolvimento psíquico como uma totalidade orgânica, cujas partes são interdependentes e só podem ser apreendidas em sua relação mútua e no movimento que lhes dá unidade (MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1995).

(...), já que o próprio conceito de desenvolvimento se diferencia radicalmente da concepção mecanicista para qual um processo psíquico complexo é o resultado de outras partes ou elementos separados, a semelhança da soma que se obtém da adição aritmética de diferentes somandos (VYGOTSKI, 1995, p.13).

Assim, o que se defende é que cada processo não pode ser entendido isoladamente, mas sim nas múltiplas relações internas e externas que o constituem. A complexificação desses processos revela uma mudança essencial na qualidade de seu funcionamento e estrutura.

Essa mudança caracteriza um processo de superação, no qual o novo suprime o antigo em funcionamento, sem eliminá-lo completamente. O ser humano deixa de ser apenas natureza, embora permaneça enraizado nela. Trata-se de um “ser que não sendo, ainda é”, o que expressa

a subordinação dos processos biológicos aos processos culturais, sem sua extinção definitiva. Esse ‘ser, não sendo’, indica a subordinação dos processos biologicamente determinados aos processos culturalmente elaborados de desenvolvimento, e não a sua supressão absoluta. Os processos naturais seguem presentes, ainda que subordinados (MARTINS, 2013).

Vigotski (1995) identifica o desenvolvimento histórico da humanidade com a produção do gênero humano⁵, compreendendo o comportamento cultural como uma complexificação do comportamento instintivo da espécie. Para o autor, o desenvolvimento cultural da criança, portanto, reflete o processo psíquico que se desenvolveu ao longo da história da humanidade. A sobreposição do desenvolvimento cultural ao desenvolvimento orgânico e maturacional, observada na ontogênese da criança pequena, tem origem na atividade de trabalho⁶, com a criação e o uso de instrumentos (VYGOTSKI, 1995, p.35).

Assim, a dimensão biológica configura-se como substrato necessário para a complexificação cultural dos indivíduos. A maturação orgânica, especialmente o crescimento e o desenvolvimento cerebral do bebê após o nascimento, não corresponde por si só à complexificação das funções psíquicas, mas fornece a base que será reorganizada e ressignificada pelas relações sociais. Em outras palavras, a maturação orgânica do sistema nervoso central não corresponde à complexificação das funções psíquicas, antes disso, é o substrato a ser reorganizado e requalificado, em funcionamento e estrutura, pela mediação social e cultural.

Considerando que os produtos culturais são fixados e transmitidos socialmente, seja por meio de objetos materiais ou simbólicos, e que sua internalização se dá, primordialmente, do exterior para o interior, torna-se necessário compreender as particularidades desse processo ativo quando realizado no contexto específico da educação escolar.

1.3. O desenvolvimento cultural e suas implicações para o ensino

A busca pela compreensão das relações entre o desenvolvimento psíquico infantil e os processos educativos e de ensino constitui, segundo Davidov (1988), um dos desafios da psicologia. Na tradição da psicologia soviética, essa questão adquiriu grande relevância devido às suas implicações prático-sociopedagógicas, especialmente diante da necessidade de

⁵ Refere-se à produção do ser social, cuja determinação fundamental do desenvolvimento está alicerçada nos processos históricos elaborados culturalmente.

⁶ Refere-se à ampliação das possibilidades de ação do ser humano, que não se limita às capacidades oferecidas pelo seu aparato orgânico, mas que, a partir dessas, cria novas oportunidades por meio da transformação da natureza em objetos culturais. Esta temática será abordada com maior profundidade na subseção 1.3.

reconstrução dos sistemas educacionais em meio à revolução social e técnico-científica. Como afirma o autor: “na solução das tarefas colocadas devem tomar parte os psicólogos, de quem, em particular, se requerem recomendações psicológicas científicas acerca dos problemas do desenvolvimento omnilateral da personalidade infantil” (DAVÍDOV, 1988, p. 46).

A análise das relações entre o desenvolvimento infantil, a atividade da criança e a constituição das funções psíquicas superiores oferece importantes indícios sobre o tema, ao evidenciar como o desenvolvimento psíquico da criança está intrinsecamente vinculado aos processos educativos. Na obra "Pensamento e Linguagem", Vigotski (2001) realiza uma crítica às concepções tradicionais da psicologia que tratavam desenvolvimento e ensino como fenômenos independentes ou idênticos, e apresenta sua própria abordagem dessa relação. Inicialmente, analisa como outros teóricos da psicologia vinham tratando a questão, rejeitando tanto as vertentes que propunham aguardar um determinado nível de maturação para iniciar o ensino quanto aquelas que equiparavam ensino e desenvolvimento.

[...] o desenvolvimento da criança é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais, enquanto a aprendizagem [ensino] é vista como aproveitamento meramente exterior das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p.296-7).

Como observa, se ambos forem considerados sinônimos, torna-se impossível estabelecer qualquer relação significativa entre eles. Em outras palavras, essas teorias apregoavam que, para que se pudesse ensinar algo à criança, seria necessário aguardar até que ela tivesse atingido determinado nível de desenvolvimento.

Se na primeira teoria o nó da questão sobre a relação entre aprendizagem [ensino] e desenvolvimento não é desatado, mas cortado, uma vez que entre ambos os processos não se reconhece nenhuma relação, na segunda teoria esse nó é inteiramente eliminado ou omitido, de sorte que, em linhas gerais, não há como perguntar que relações existem entre aprendizagem [ensino] e desenvolvimento se um e outro são a mesma coisa” (VIGOTSKI, 2001, p.301).

Para melhor compreensão, destacamos que para o autor não é possível tomar ensino e desenvolvimento como fenômenos equivalentes em primeiro lugar porque

(...) cada forma nova de experiência cultural não surge simplesmente de fora, independentemente do estado do organismo em um dado momento do desenvolvimento, mas o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra (VYGOTSKI, 1995, p.155).

Para Vigotski (2001), cada nova operação cultural ensinada só pode ser compreendida a

partir de um processo de desenvolvimento em curso. A criança não assimila imediatamente uma operação cultural em sua forma mais avançada, pois cada ação externa é resultado de leis genéticas internas. Assim, o desenvolvimento é concebido como a acumulação de experiências internas mediadas culturalmente.

Ao prosseguir na análise teórica, Vigotski (2001) identifica uma terceira vertente que busca unificar os dois pontos de vista anteriores, ao propor uma certa interdependência entre ensino e desenvolvimento. Essa posição intermediária, representada por Koffka, reconhece que o ensino pode influenciar o desenvolvimento e vice-versa. Mais do que isso, defende que o ensino pode ultrapassar o desenvolvimento atual, projetando-o adiante e provocando novas formações psíquicas: “(...) pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para a frente e suscitando nele novas formações” (VIGOTSKI, 2001, p. 304). Trata-se, para Vigotski, de uma hipótese de grande relevância teórica.

Com base em estudos teóricos e experimentais, Vigotski (2001) sustenta que o ensino atua sobre aquilo que ainda não está apropriado pela criança. Rejeita, assim, a ideia de que o desenvolvimento deve necessariamente anteceder o ensino, argumentando que este deve se antecipar àquele para promovê-lo.

Afirma Vigotski (2001):

(...) a aprendizagem [ensino] se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento. (...) a imaturidade das funções no momento em que se inicia o aprendizado é a lei geral e fundamental a que levam unanimemente as investigações em todos os campos do ensino escolar (p.318-9).

Como destaca: “o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (p. 333). O autor sintetiza sua concepção afirmando que o ensino é um elemento necessário e universal para o desenvolvimento das características humanas historicamente formadas na criança, referindo-se, sobretudo, às funções psíquicas superiores de origem cultural. Para Vigotski (2001), o ensino está sempre adiante do desenvolvimento. Podemos afirmar que o ensino antecede o desenvolvimento para promovê-lo.

O autor assim sintetiza suas ideias a respeito:

(...) a aprendizagem [o ensino] não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem [do ensino] conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem [o ensino] é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas

características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem [ensino] é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem [o ensino]. (VIGOTSKII, 2001b, p.115, grifo nosso).

Essa perspectiva aproxima-se da análise de Leontiev (1978) sobre a apropriação, mediada por outros indivíduos, das faculdades e aptidões humanas transmitidas entre gerações. Davidov (1988) reforça esse entendimento ao afirmar que educação e ensino, concebidos como processos de apropriação e reprodução das capacidades socio historicamente determinadas, são formas universais do desenvolvimento psíquico humano.

A partir dessa negação da independência ou identidade entre ensino e desenvolvimento, Vigotski formula o conceito de zona de desenvolvimento próximo⁷. Em “Problemas de la psicología Infantil”, o autor o define como “(...) a esfera dos processos imaturos, mas em vias de maturação” (VYGOTSKI, 1996, p.269). Em “Pensamento e Linguagem”, explica que essa zona é determinada pela diferença entre o nível de desenvolvimento atual, ou seja, aquilo que a criança consegue realizar de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que ela consegue fazer com auxílio de outra pessoa, apoiando-se em funções em processo de maturação).

Com esse conceito, Vigotski propõe uma revisão das concepções de ensino, defendendo que o bom ensino deve se antecipar ao desenvolvimento, atuando sobre o que ainda não está formado. Altera-se, assim, a concepção tradicional de que a educação deve apenas seguir o ritmo do desenvolvimento infantil. Ao contrário, a nova perspectiva busca superar esse nível com vistas à transformação qualitativa da criança: “[...] o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (VIGOTSKI, 2001a, p.333).

Nesse sentido, o autor enfatiza a importância de se considerar tanto o que a criança é capaz de fazer sozinha quanto aquilo que pode realizar com ajuda ou sob orientação do adulto ou de outras crianças mais desenvolvidas.

Davidov (1988) associa o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo à lei genética geral do desenvolvimento cultural de Vigotski, segundo a qual toda função psíquica aparece

⁷ Optou-se por utilizar o termo próximo em lugar de imediato, conforme preferência de Paulo Bezerra na tradução para o português da obra *Pensamento e Linguagem*, adotada nesta pesquisa, a fim de evitar associações indevidas desse conceito com a categoria filosófica marxiana de imediato ou imediatez, bem como com a concepção vigotskiana das funções psíquicas elementares, que, como discutido, se caracterizam pelo seu vínculo direto e imediato com a realidade.

primeiro no plano social (interpsíquico) e depois no plano individual (intrapíquico).

O conceito de zona de desenvolvimento próximo serviu como concretização de outro conceito fundamental introduzido por L. Vigotski na psicologia e que define as duas formas fundamentais dos processos psíquicos: os ‘interpsíquicos’ e os ‘intrapíquicos’. Originalmente, o indivíduo (em particular e em especial, a criança) está inserido de maneira direta em uma atividade social distribuída entre os membros de um certo coletivo, a qual tem uma expressão externa e que se realiza com ajuda de diferentes meios materiais e semióticos. A assimilação dos procedimentos de realização dessa atividade e, antes de tudo, dos procedimentos para utilizar seus meios, que permitem dirigir seu próprio comportamento, forma no indivíduo os processos interpsíquicos (por exemplo, na criança tais processos se formam em sua colaboração com os adultos durante o ensino).

Logo os procedimentos dessa atividade, assimilados a princípio em sua forma externa, se transformam e convertem em *processos* internos (mentais) ou intrapíquicos. Precisamente nessa passagem das formas externas, coletivas de atividade para as formas internas, individuais de sua realização, de transformação do interpsíquico em intrapíquico, se realiza o desenvolvimento psíquico do homem (p.55-6)

A zona de desenvolvimento próximo refere-se justamente aos processos em curso, que ainda não integram o nível de desenvolvimento real, mas que, mediante interação com adultos ou pares mais experientes, tendem a se consolidar. Como observa Vigotski (2001a), o que a criança faz hoje com ajuda, portanto, situando-a no plano interpsíquico, será capaz de fazer sozinha amanhã, o chamado plano intrapíquico.

Elkonin (1960), ao compartilhar a concepção vigotskiana, enfatiza o papel diretivo do adulto no processo educativo. Para o autor:

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades. (p.498).

Segundo ele, o desenvolvimento psíquico ocorre por meio da apropriação da experiência social, num processo intencionalmente organizado pelo adulto. Ressalta, entretanto, que nem toda ação do adulto impacta efetivamente o desenvolvimento infantil.

Nem todo conhecimento recebido (...) influi sobre a formação da personalidade e na conduta da criança. Não qualquer maneira de adquirir os conhecimentos desenvolve as capacidades intelectuais e a atividade intelectual. (...) O desenvolvimento do psiquismo não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança. O efeito dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, dependem de como se realizam estas influências e do terreno já anteriormente formado sobre o qual recaem. (p.498).

Assim, uma organização adequada do ensino exige que as influências pedagógicas estejam em consonância com as especificidades de cada idade ou período do desenvolvimento da criança, e que não se diferenciam meramente pela quantidade, mas sobretudo pela qualidade de uma proposta educativa intencional e significativa.

Baseando-se na ZDP, Elkonin (1960) adverte que considerar as particularidades psicológicas de cada idade não significa restringir-se ao que foi desenvolvido, mas sim, promover o novo, estimulando a emergência de capacidades ainda em formação. O autor afirma que “a missão do pedagogo é fazer avançar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo” (p.503).

Vigotski (2001a) argumenta que tanto as características do desenvolvimento quanto a relação entre ensino e desenvolvimento se transformam qualitativamente ao longo das fases etárias. O ensino é considerado elemento necessário e universal do desenvolvimento psíquico, mas sua relação com o desenvolvimento não é fixa: “a aprendizagem [o ensino] ocorre em todas as fases do desenvolvimento da criança, mas (...) em cada faixa etária ela tem não só formas específicas, mas uma relação totalmente original com o desenvolvimento” (p. 337).

Essa mesma perspectiva é defendida pelo autor em outro momento da obra:

Hoje já sabemos que em cada idade existe o seu tipo específico de relações entre aprendizagem [ensino] e desenvolvimento. Não só o desenvolvimento muda de caráter em cada idade, não só a aprendizagem [ensino] em cada estágio muda inteiramente a organização específica, o conteúdo original, mas também, o que é mais importante a relação entre aprendizagem [ensino] e desenvolvimento é especialmente própria de cada idade (idem, p.388).

Essa concepção reforça a importância de discutir a especificidade do ensino na educação infantil. Se a relação entre ensino e desenvolvimento é distinta em cada fase da vida, cabe evidenciar tais especificidades como subsídios para a organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Ao realizarmos uma análise da concepção geral de desenvolvimento infantil em Vigotski, Leontiev e Elkonin, observamos uma abordagem histórico-dialética que compreende o desenvolvimento como resultado da atividade da criança e da apropriação das funções psicológicas superiores, por meio das relações sociais, da mediação cultural e das propostas intencionais de ensino. Como sintetiza Elkonin (1960a), as forças motrizes do desenvolvimento do psiquismo infantil estão associadas à organização das atividades infantis pelo adulto e à transmissão da experiência social acumulada.

Ao longo deste subcapítulo, portanto, fica evidenciado o papel diretivo do adulto na promoção do desenvolvimento infantil, que se dá pela transmissão da experiência social acumulada e pela organização da atividade da criança. Essa constatação invalida a visão do professor como mero acompanhante do desenvolvimento e confirma a hipótese de que a intervenção pedagógica intencional é essencial.

A educação escolar assume papel específico nesse processo, ao sistematizar determinados conhecimentos com a intencionalidade de promover transformações qualitativas no desenvolvimento da criança. Essa intencionalidade distingue o ensino escolar das aprendizagens que ocorrem espontaneamente em outros contextos culturais, pois ele pressupõe meios e procedimentos específicos para que ocorram essas transformações.

A prática pedagógica orientada ao desenvolvimento cultural, segundo Saviani (2008), exige a seleção de conteúdos que, ao serem apropriados, levem o sujeito a novos patamares de desenvolvimento. Essa seleção é essencial na Pedagogia Histórico-Crítica, pois os conteúdos clássicos que expressam os maiores avanços sociais nos domínios da ciência, arte e filosofia, constituem os fundamentos para uma prática educativa efetivamente transformadora.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p.13).

A finalidade da educação, segundo Saviani (2008, p. 13), é “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa transformação não ocorre de forma espontânea; exige planejamento, organização e a mediação intencional dos conteúdos que promovem o desenvolvimento cultural. Essa compreensão desvela a necessidade do tensionamento da unidade natureza-cultura, a fim de promover o desenvolvimento cultural. Para que esse tensionamento seja planejado e organizado na educação escolar, é preciso o reconhecimento das formas, meios e conteúdos que permitam atingir essa finalidade.

A pedagogia histórico-crítica, nesse sentido, parte do reconhecimento de que certos objetos sociais demandam a construção de novos comportamentos no aprendiz, os quais, ao se realizarem, tornam-se tanto processo quanto produto de uma transformação humana essencial. Essa transformação implica a superação de formas anteriores de conduta, e, como afirma Vigotski (1995, p. 86), “a um novo tipo de conduta deve corresponder forçosamente um novo princípio regulador da mesma, e o encontramos na determinação social do comportamento que

se realiza com ajuda dos signos”, entre os quais a linguagem ocupa papel central.

A existência da educação escolar, portanto, justifica-se pela necessidade de organizar e transmitir conhecimentos sistematizados por meio de um sistema específico de signos. Vigotski (2001, p. 110) destaca que não se trata apenas de sistematização, pois a aprendizagem escolar introduz algo qualitativamente novo no curso do desenvolvimento infantil.

Dada essa complexidade, é importante fazer uma distinção terminológica entre a aprendizagem que ocorre no cotidiano social e aquela promovida intencionalmente na escola. Prestes (2010), ao estudar as traduções das obras de Vigotski no Brasil, chama a atenção para o termo russo "obutchenie", frequentemente traduzido como "aprendizagem". Segundo a autora, a tradução mais apropriada seria "instrução", ou "ensino", por refletir melhor o sentido original do termo como processo ativo, intencional, envolvendo sujeitos, conteúdos, métodos e finalidades.

(...) a palavra obutchenie possui características diferentes da palavra aprendizagem. Mais que isso, obutchenie é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (A.N.Leontiev, D.B.Elkonin e outros) como uma atividade-guia, assim como a brincadeira o é anteriormente à atividade obutchenie. Para as teorias de aprendizagem, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski obutchenie é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra (PRESTES, 2010, p.188).

É importante mencionar que, de acordo com a autora, o termo instrução tem como sinônimo a palavra ensino, sendo que ambas dizem respeito a um processo ativo que envolve mais de um indivíduo em sua realização, envolvem também conteúdos e métodos, além de finalidades e objetivos. Assim, compreendemos essas considerações terminológicas fundamentais para a real compreensão das proposições de Vigotski acerca das relações entre ensino e aprendizagem.

A partir disso, compreende-se que, para Vigotski (2001), nem toda aprendizagem promove desenvolvimento. O autor desvela, desvela uma relação dialética entre ensino e desenvolvimento, na qual o pólo prevalente como motor do desenvolvimento é o ensino e afirma que

[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento j realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele”. (VIGOTSKI, 2001, p.114)

Contudo, Martins (2013) aponta que, embora Vigotski reconheça a íntima relação entre ensino e desenvolvimento, não advoga por uma correspondência absoluta entre o processo de

ensino e a lógica interna da aprendizagem do sujeito. Segundo a autora, Vigotski compreende que a lógica da aprendizagem não se subordina de forma linear aos programas escolares. É a partir dessa premissa que se fundamentam os conceitos amplamente difundidos na obra do autor, como o de nível de desenvolvimento real e o de zona de desenvolvimento proximal, também referida como área de desenvolvimento iminente.

O nível de desenvolvimento real, conforme prenunciado no subcapítulo anterior, diz respeito às capacidades que a criança domina de maneira autônoma, evidenciadas pela resolução individual de tarefas e pela manifestação de propriedades e características consolidadas em seu processo de desenvolvimento. Por sua vez, a zona de desenvolvimento proximal refere-se àquelas operações que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas que pode executar com a mediação de um par mais experiente, indicando potencialidades em vias de maturação.

A respeito da dinâmica interna do desenvolvimento real, Martins (2013, p.224) esclarece que “quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando”. O fato de a criança ser capaz de operar com certo conteúdo não implica, necessariamente, que ela compreenda suas conexões internas e relações conceituais mais profundas. Em muitos casos, a relação estabelecida é apenas com aspectos externos e superficiais do conteúdo, sem o reconhecimento das interligações que o estruturam. Dessa forma, nem toda atividade autônoma pode ser tomada como indicativa de desenvolvimento, pois, como ressalta a autora, há aprendizagens cujos produtos não promovem generalizações e, por isso, tendem ao esquecimento (MARTINS, 2013, p. 224).

Nessa mesma linha de reflexão, Vigotski (2010) afirma que quase nenhuma das funções mentais complexas surge para aparecer imediatamente como atividade autônoma da criança, indicando que a autonomia não é ponto de partida, mas resultado de um processo de maturação mediado socialmente. Até mesmo a imitação, que poderia parecer uma atividade superficial, revela-se relevante ao desenvolvimento desde que situada na zona de possibilidades da criança. Por isso, o que a criança é capaz de fazer com o auxílio de sugestões torna-se indicativo importante do seu estágio de desenvolvimento.

No entanto, a ênfase na imitação, nesse contexto, não deve ser compreendida como defesa de qualquer forma de intervenção externa. A menção à “sugestão”, utilizada por Vigotski, não se refere a uma mediação genérica, mas a uma atuação intencional e qualificada, que parte de um adulto ou pessoa mais experiente capaz de mobilizar a zona de

desenvolvimento proximal. Assim, o desenvolvimento, tal como aqui compreendido, não pode ser reduzido a interações eventuais entre crianças ou a influências fortuitas.

Para Martins (2013, p. 225),

Destarte, consideramos parciais as leituras que identificam a “área de desenvolvimento iminente” à participação colaborativa de outra pessoa. Elas afirmam meramente que aquilo que a criança não consegue realizar sozinha poderá fazê-lo com ajuda, vindo a dominar posteriormente a ação em questão – sem adjetivar em que consiste essa ajuda. Vygotski (2001) não defendeu que, do ponto de vista do ensino, a imitação sem mediação ou explicação promova a aprendizagem dos “verdadeiros” conceitos. Pelo contrário, afirmou que as ações espontâneas, assistemáticas, são caminhos para a aprendizagem de conceitos espontâneos. Por conseguinte, no âmbito das relações entre os pares, isto é, entre os alunos, mesmo o trato com conceitos ocorrerá de modo espontâneo e subjugado à ação em pauta. Levando-se em conta as peculiaridades do percurso da formação de conceitos espontâneos e científicos e, lembrando que os primeiros tendem, inclusive, à simplificação do fenômeno, o mais provável é que tais parcerias pouco ou nada operem na efetiva formação de conceitos científicos.

Com base nessa perspectiva, a autora assevera que a superação dos limites impostos pela dicotomia entre o nível de desenvolvimento real e o potencial reside na qualidade da prática pedagógica. Compete ao educador, de acordo com a autora, organizar situações de ensino que partam das operações que a criança realiza autonomamente, mas que a desafiem a avançar em direção às que ainda estão em processo de formação. Nesse sentido, a atividade mediadora, que se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento, deve provocar transformações qualitativas no desenvolvimento da criança.

Quando se compreende o desenvolvimento cultural como um processo de transformação significativa do sujeito, vinculado a uma atividade intencionalmente organizada para tal finalidade, torna-se evidente a necessidade de uma prática pedagógica que vise ao pleno desenvolvimento humano, sem dissociá-lo do caráter histórico e social de todas as atividades humanas. Nessa direção, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural convergem com os da Pedagogia Histórico-Crítica ao destacarem a centralidade da transmissão de determinados conhecimentos na constituição das funções psíquicas superiores e a importância de uma prática pedagógica sistematicamente organizada, que reconheça a dinâmica do desenvolvimento infantil e atue sobre ela de forma intencional.

No entanto, ao tratar da relação entre ensino e desenvolvimento por meio da prática pedagógica, é preciso situar essa prática no interior da totalidade das atividades sociais. Saviani (2008a) propõe essa inserção ao compreender a prática pedagógica como parte constitutiva da prática social global, cuja função é transformar cada sujeito singular pela mediação do

conhecimento historicamente produzido e acumulado. Trata-se, portanto, da socialização de saberes que não são naturais ao ser humano, mas que, ao serem apropriados, humanizam-no em sua plenitude.

Partindo da prática social como ponto de origem da atividade pedagógica, entendemos ser oportuno retornarmos a ela, como ponto de chegada. Isso se justifica pelo fato de que, uma vez situada a atividade pedagógica no interior da totalidade social, problematizada a partir de suas determinações concretas no interior da instituição de ensino, orientada pelas mediações necessárias à apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados e objetivada na transformação do sujeito, a prática social pode ser reencontrada sob uma nova perspectiva. Nesse momento do percurso, o aprendiz, transformado em sua forma de compreender o mundo, é capaz de perceber a realidade social de maneira mais ampla e qualificada, o que implica uma reconfiguração de sua conduta diante dos fenômenos que o cercam.

Esse movimento de ida e volta à prática social configura, portanto, uma mediação essencial no desenvolvimento cultural promovido pela escola, uma vez que amplia a compreensão do aprendiz sobre os objetos e processos que compõem a realidade em constante transformação. A consequência desse processo é uma requalificação da relação do sujeito com o mundo, com efeitos concretos sobre sua maneira de pensar, sentir e agir na realidade.

Uma vez pavimentado teoricamente este primeiro capítulo, que versou sobre o desenvolvimento humano, com destaque para os aspectos sobre desenvolvimento humano, a relação entre natureza e cultura e suas implicações para o ensino, compreende-se a importância de, no Capítulo II, apresentar a concepção de criança e infância à luz da Teoria Histórico-Cultural, pois é com base nos estudos oferecidos por ela que nos apoiaremos na defesa pela constituição sociocultural dessa criança, sujeito de direitos próprios e vida a ser tecida por vivências, experiências, aprendizados, visibilidade e humanidade.

CAPÍTULO 2: A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A compreensão do desenvolvimento psicológico da criança, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, exige uma análise que ultrapasse visões naturalizantes e lineares, reconhecendo a complexidade e a dinamicidade dos processos de constituição do sujeito em sua relação ativa com o meio social. Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir a periodização do desenvolvimento infantil com base nos fundamentos dessa abordagem, evidenciando a centralidade das experiências sociais, das atividades predominantes e da mediação simbólica no processo de formação das funções psíquicas superiores da criança.

O subcapítulo 2.1. apresenta a análise da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, contrapondo-se à concepção de que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, para, ao contrário, defender a tese de que ambos se constituem de forma interdependente e dialética. Em seguida, no subcapítulo 2.2. discute-se a concepção de infância e criança que sustenta este estudo, compreendendo a infância como construção histórica e a criança como sujeito de direitos, ativa na produção de sua própria história.

Avançando na estrutura teórica da periodização, são examinados os critérios que orientam sua delimitação (2.3), bem como os mecanismos internos do desenvolvimento, que envolvem estabilidade relativa, saltos qualitativos e rupturas (2.4), articulados à atuação ativa da criança nas relações sociais e culturais (2.5). A partir disso, delineiam-se os períodos do desenvolvimento psíquico (2.6). Para tanto, prosseguimos com a caracterização das atividades orientadoras de cada período, conforme o conceito de atividade dominante: a atividade de comunicação emocional direta (2.6.1), a atividade objetual manipulatória (2.6.2) e os jogos de papéis sociais (2.6.3).

A busca pela fundamentação teórica acerca dos processos pelos quais a criança se constitui como sujeito em desenvolvimento, evidenciando o papel determinante das relações sociais mediadas historicamente na formação da consciência e na emergência de novas formas de ação e pensamento nos primeiros anos de vida é o principal objetivo deste capítulo.

2.1 Aprendizagem e desenvolvimento: uma relação de interdependência

À medida em que se encontra inserida e mediada pela ação de um adulto e se apropria dos objetos da cultura, a criança reproduz para si as capacidades, habilidades e aptidões sintetizadas socialmente nesses objetos, aprende a utilizar a cultura e desenvolve as funções psíquicas superiores.

Portanto, o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem, contrariamente às teorias que colocam a aprendizagem como dependente do desenvolvimento, nas quais, segundo Vigotski (2001, p. 296-297), o desenvolvimento da criança é visto como um processo de maturação natural e a aprendizagem, para acontecer, tem que esperar pelo necessário desenvolvimento.

Em Vigotski (2001), a aprendizagem é o processo por meio do qual se formam na criança, as características humanas não naturais, ou seja, aquelas características formadas historicamente. Ocorre na relação ativa que a criança estabelece com o entorno, que vai criando nela novas funções psíquicas superiores. A aprendizagem está sempre adiante e gera o desenvolvimento, numa relação de discrepância, não de paralelismo. Isso significa, por exemplo, que no momento da assimilação de algum conceito científico, o desenvolvimento desse conceito não termina, apenas começa.

(...) o aprendizado da aritmética, da gramática, das ciências naturais, etc., não começa no momento em que as respectivas funções estão maduras. Ao contrário, a imaturidade das funções no momento em que se inicia o aprendizado é lei geral e fundamental a que levam unanimemente as investigações em todos os campos do ensino escolar. (VIGOTSKI, 2001, p. 318-319).

Dessa forma, para o autor, a psicologia e a pedagogia podem se libertar

“(...) do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir seu edifício” (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

O desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem e os adultos têm papel fundamental nesse processo. A apropriação desses conhecimentos não se faz de forma automática, não são todas as ações dos adultos que influenciam o desenvolvimento das crianças, pois esse processo depende de como estas se realizam e das experiências anteriores que as crianças tiveram com esses conhecimentos, além do fato de terem, frente à aprendizagem, um papel ativo. Assim, o que defende nesta pesquisa é que o desenvolvimento psíquico não acontece espontaneamente, não se produz por si mesmo, mas com a mediação das condições de vida, da educação, do ensino, intencionalmente. É pelo ensino que a criança se desenvolve, aprende as características do comportamento humano, assimilando a experiência social.

Desta relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski alcança uma conclusão. O autor afirma que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 114).

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

Por considerar aprendizagem e desenvolvimento como dois processos diferentes, mas interdependentes, Vigotski cria o conceito de zona de desenvolvimento próximo, entendido como aquilo que uma criança não é capaz de fazer ainda sozinha, mas poderá fazê-lo com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente, através de diferentes níveis de ajuda, como perguntas-guia, exemplos, demonstrações.

Para Vigotski (2001) a zona de desenvolvimento próximo tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual das crianças, mais importância que o nível atual do desenvolvimento, que se caracteriza como aquilo que conseguem fazer sozinhas, sem a ajuda de um adulto ou parceiro mais experiente. Esse fato acontece pelo desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação. É importante esclarecer que, para Vigotski (2001), a imitação não é uma atividade mecânica. Assim, o que uma criança é capaz de fazer quando ajudada, retrata o desenvolvimento do seu intelecto, uma vez que ela não pode imitar tudo que deseja, há um limite e só é possível imitar aquilo que está na zona de suas possibilidades intelectuais. Daí a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, de tal forma que a zona de desenvolvimento próximo é seu momento mais determinante.

Aquilo que se encontra hoje no desenvolvimento da criança como zona de desenvolvimento próximo, concretiza-se em desenvolvimento atual em outro nível: “Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje com colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha” (VIGOTSKI, 2001, p. 331). A aprendizagem começa com aquilo que ainda não está pronto na criança, o que significa que não se deve esperar o amadurecimento das funções exigidas em uma determinada aprendizagem para depois ensinar, nem ignorar seu limite inferior, mas sim definir seu limite imediatamente superior, mais próximo e atuar na fronteira entre eles. “A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança” (p. 333). Se, como vimos, o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, o ensino é fonte de desenvolvimento e “ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha” (p. 336-337).

As crianças não aprendem sozinhas, precisam do outro para ensiná-las. Tanto as ações práticas quanto os atos psíquicos são resultado de aprendizagem. O ensino deve ser intencional

e não adaptado ao nível de desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, não se restringindo às possibilidades intelectuais alcançadas pela criança, mas provocando o avanço no desenvolvimento, uma vez que esse desenvolvimento não se produz por si mesmo, sem a mediação do ensino.

De acordo com Mello (2003, p. 36),

Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e o sujeito que aprende: o professor não deve fazer as atividades nem por nem para o aluno, mas com ele – atuando como parceiro mais experiente, não em lugar do sujeito. Quando uma criança realiza - com a ajuda de um educador - tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais.

O desenvolvimento da criança ocorre por meio da assimilação da experiência social, a qual lhe é transmitida pelo ensino e pelas formas pelas quais ela se relaciona com o mundo, se apropria dele e o compreende. A articulação entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino, sob a ótica que reconhece o papel ativo da criança no processo de aprendizagem e a mediação essencial do adulto, implica uma redefinição da concepção de criança e de infância. Tais conceitos são fundamentais não apenas para sustentar teoricamente este estudo, mas também para refletir sobre a formação e as práticas pedagógicas do professor da educação infantil. Por essa razão, propomos, a seguir, uma breve reflexão sobre a concepção de infância e criança.

2.2 Concepção de infância e criança

Pensar no que é ser criança e no que é viver a infância não é tarefa fácil. Onde começa e onde termina cada um desses conceitos? Qual a relação entre os dois termos?

Inicialmente, cabe demarcar que a dimensão histórica assume papel fundamental na construção do olhar do pesquisador sobre o objeto de estudo, pois enriquece o processo investigativo ao favorecer um diálogo aprofundado com o passado e suas múltiplas interpretações. Ao revisitar historicamente a trajetória da criança e de sua infância, é possível ampliar as reflexões e compreender como diferentes concepções, práticas e perspectivas foram se configurando ao longo do tempo, muitas das quais permanecem influenciando, de forma direta ou indireta, a experiência da infância na contemporaneidade.

A concepção atribuída à criança e à infância na contemporaneidade difere significativamente daquela observada em outros períodos da história da humanidade. Nem sempre as crianças foram reconhecidas como sujeitos singulares, portadores de características

e necessidades próprias. A concepção de infância, tal como é compreendida nos dias atuais, permaneceu por séculos obscurecida no curso histórico, emergindo apenas após profundas mudanças sociais, culturais e econômicas. Os espaços e papéis que as crianças ocupam hoje constituem, portanto, resultado das intensas transformações que marcaram a evolução de nossa sociedade (Sarmiento, 2004).

Assim, afirmamos que os conceitos de criança e de infância são construções sociais e como tais, relacionam-se com as compreensões que temos em determinado tempo histórico, em determinados espaços e determinadas culturas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), “as crianças sempre existiram como seres humanos de pouca idade, mas que as sociedades, em momentos diferentes da história, criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida nesta faixa de idade” (BRASIL, 2009, p. 22).

Com base nos estudos de documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), e de autores como Ariès (1981), Qvortrup (2019), Mukhina (1995), Corsaro (2011), Mello (2007),

Sarmiento (2006), Moss, Pence e Dalhberg (2003), Bissoli (2005) e Zaporózhets (1987) esses dois conceitos ensejam evidências de um movimento contemporâneo acerca dos novos territórios e olhares em relação à criança e à infância. Os estudos nos oportunizam refletir e desconstruir significados, padrões e concepções que a sociedade determina.

Nesse sentido, refletir sobre a necessidade de mudar as ideias formadas para serem consolidados espaços onde criança e infância tenham vez e voz, como reporta Qvortrup (2010, p. 634): “[...] se refletiu em uma demanda pela concessão de visibilidade à infância e de voz às crianças, ou, para usar outra frase típica, lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter, necessariamente, de fazer referências ao seu futuro, quando se tornarem adultas [...]”, ver a criança como criança, com potencialidades e especificidades, como sujeitos ativos na construção de culturas infantis.

As crianças, desde outrora, não tinham visibilidade. Segundo o historiador francês Philippe Ariès (2011), embora as crianças estivessem fisicamente presentes ao longo de muitos séculos, elas permaneciam à margem da sociedade no que tange ao reconhecimento enquanto categoria social distinta, dotada de especificidades e direitos próprios. Havia indivíduos jovens, porém a infância, enquanto conceito social com identidade e estatuto próprios, ainda não se encontrava constituída.

A perspectiva “adultocêntrica” prevaleceu até bem pouco tempo e, como um fantasma, ainda atormenta a possibilidade de dar visibilidade ao mundo infantil a partir da visão das

próprias crianças. As crianças não eram consideradas sujeitos sociais, e sim como um devir, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações.

Ariès (2011) cunha o conceito de “adulto em miniatura” para retratar as condições sociais que envolviam a criança, contexto marcado por diversas contradições. O autor sustenta que, em virtude dessa realidade social, não se reconheciam crianças com características próprias, mas sim “homens de tamanho reduzido, pré-adultos” (Ariès, 2011, p.43), desprovidos de uma identidade infantil distinta.

Segundo Sarmiento (2006, p. 62-63),

As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como ‘homúnculos’, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objecto do cuidado dos adultos. Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social.

Até o século XII, de acordo com as nossas pesquisas bibliográficas, havia um desconhecimento dessa etapa da vida (Ariès, 2011). O alto índice de mortalidade infantil contribuiu para que a criança não tivesse nenhum valor do ponto de vista social. A partir do século XIII, a infância aparece nas Artes, na pintura bíblica, como anjos, saindo assim do anonimato e sendo dessa forma, paulatinamente, representada pelas famílias. Nos séculos XVI e XVII essas figuras foram sendo substituídas, nas pinturas, por outras, de crianças com roupas e realizando ações típicas da vida adulta. Aqui, a criança é vista como um pequeno homem, um homúnculo. É Rousseau, no século XVIII, que traz a ideia de infância como um período diferente da vida humana adulta, como uma época especial, na base do desenvolvimento de cada ser humano. A partir desse século, também com o avanço da Medicina e a diminuição dos índices de mortalidade infantil, a infância passou a ganhar significação nos diversos países, como questão cultural. Na sociedade burguesa, a criança passou a ser vista como alguém que precisava ser cuidado e educado.

Embora a ideia de infância esteja ligada, quanto à sua natureza biológica, a um período cronológico precedente da idade adulta, está também permeada por representações ideológicas que determinam seu papel social na sociedade a qual pertence.

Moss, Pence e Dalhberg (2003) apontam para diferentes tipos de discursos, incorporados pela sociedade, sobre a infância. Em um destes discursos, a criança é vista como reprodutora de conhecimentos, identidade e cultura, capital humano em potencial, reprodutora

de conhecimentos, habilidades e valores do capitalismo como o individualismo, a flexibilidade e o consumo. Em muitas instituições escolares de educação infantil, esta criança é tratada como tabula rasa e preparada para um vir-a-ser, é treinada para as demandas do ensino fundamental. Outro discurso, apontado pelos autores acima, define a criança como um sujeito inocente que vive os anos dourados de sua vida. Neste, a criança nasce buscando a verdade e a virtude, e a sociedade é que a corrompe. O papel da escola é deixá-las livres, sem intervenção pedagógica, sendo seu papel protegê-la, oferecer cuidados e segurança.

Também relatam a visão de criança como natureza, um ser de propriedades universais e capacidades inerentes, de desenvolvimento biologicamente determinado por estágios, mais natural que social, reduzida aos fragmentos social, emocional, intelectual e motor, isolados e dissociados. Na escola, essa criança é estimulada a passar de um estágio para o outro e o trabalho educativo tem que respeitar as etapas do desenvolvimento, focando o que a criança possui, o que seu momento do desenvolvimento lhe permite aprender.

Outra ideia assinalada pelas autoras é a da criança como fator de suprimento do mercado de trabalho, ou seja, há um cuidado em atender essa criança somente para tornar as mães e pais empregáveis.

Por último, Moss, Pence e Dahlberg (2003) apontam para a criança como um co-construtor de conhecimento, identidade e cultura, difere das anteriores ao conceituar a criança como seres independentes na sociedade, com seus direitos como seres humanos. Nessa abordagem,

a criança é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente; (...) é contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura. (...) por isso não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças; (...) tem atividade e função; (...) têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas (...); (...) contribuem para os recursos e para a produção sociais (...). (MOSS; PENCE; DAHLBERG, 2003, p. 71).

De acordo com a teoria histórico-cultural, a criança é considerada um ser competente e, na definição de Mello (2004, p. 152-153),

capaz de interagir com o adulto desde os primeiros dias de vida e desenvolver, a partir do contato emocional com esse adulto, a necessidade de comunicação; capaz de interagir com os objetos que o adulto lhe apresenta e, nessa atividade com objetos, criar as premissas para o desenvolvimento das funções psíquicas que caracterizam o homem adulto, como o pensamento, a atenção, a memória, a linguagem oral; capaz de internalizar, a partir da relação com os adultos, funções essenciais, como o pensamento verbal, o controle da própria conduta, idéias e sentimentos morais e

éticos... enfim, capacidades, habilidades e aptidões que definirão sua inteligência e sua personalidade; capaz de colocar-se no lugar do adulto e, nesse processo, compreender os papéis e as relações sociais que testemunha; capaz de fazer teorias, interpretando fenômenos e relações – teorias essas que, embora não sejam estáveis e científicas, são exercícios de pensamento e de interpretação das experiências vividas.

O conceito de infância que tem o professor influencia seu trabalho educativo, porque é partindo de suas concepções que ele estabelece intenções para sua prática e formula as ações que as concretizam. Assim, faz-se necessário desnaturalizar os conceitos de infância, as concepções, repensando-as historicamente, da Idade Média aos dias atuais.

A infância do ser humano, mais longa e incomparavelmente mais complexa [do que dos outros animais] (...) é conquista humana. A infância é o tempo em que a criança deve introduzir-se na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada reproduzindo para si as qualidades especificamente humanas. (MELLO, 2007, p. 85).

Compreendendo que infância é fenômeno cultural, histórico, condicionada aos modelos econômicos, políticos e sociais vigentes em cada período da história da humanidade, faz-se importante refletir sobre que infância queremos para nossas crianças e lutar pela não abreviação da infância e pelo direito da criança de ser criança, de ter seu momento de desenvolvimento respeitado, não para justificar um atendimento espontâneo, barateado e ínfimo, mas para fazer dele impulso para novas aprendizagens, promovendo seu desenvolvimento.

Se, como pudemos constatar, o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem, a criança aprende desde que nasce e porque aprende, se desenvolve, forma para si as capacidades, habilidades e aptidões humanas criadas pelas gerações que as antecederam ao longo da história, constituindo-se assim um ser de capacidades. Para Mukhina (1995), as crianças possuem inúmeras possibilidades psíquicas e, em condições favoráveis, desenvolvem procedimentos mentais, diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais.

Disso se conclui que na infância até os seis anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado. (MELLO, 2007, p. 92).

Nesta perspectiva, não se deve antecipar tarefas que vão ser formadas a partir dessa base, há que respeitar esse período de apropriação dessas capacidades humanas, aperfeiçoando “o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na

pequena infância” (MELLO, 2007, p. 96).

A partir desses referenciais teóricos, acreditamos, como Mello (2007, p. 89), nas crianças como

[...] seres capazes de relacionar-se, de comunicar-se e conhecer-se, de conhecer o mundo e de interpretar o que conhecem, produzindo teorias próprias [...] crianças diferentes em suas culturas e suas contradições, crianças que sabem pensar, que aprendem, que conhecem mais e mais o mundo que se abre para elas.

Bissoli (2005, p. 67) sintetiza:

[...] as crianças não são incapazes, estão em desenvolvimento; são sujeitos históricos e, como tais, produtores de saberes, costumes, linguagens; não precisam que o seu desenvolvimento seja abreviado; precisam de tempo e espaço para o jogo, as desobrigações, a criação, o envolvimento emocional; precisam ser protegidas da fome, da insegurança, da violência, da exploração – todas as crianças, sem exceções; precisam ser respeitadas como pessoas e isso envolve saber ouvi-las e compreendê-las em suas especificidades, saber considerá-las como indivíduos em formação, dar espaço para o seu crescer. Dessas considerações decorre a necessidade da instauração de novas práticas educativas, de um novo olhar sobre a infância, da intencionalidade do trabalho pedagógico [...].

Conforme Zaporózhets (1987), as pesquisas e as experiências pedagógicas sinalizam que as crianças pequenas possuem inúmeras reservas psicofisiológicas que, em condições concretas favoráveis de vida e de educação, se desenvolvem intensamente. As crianças que frequentam uma escola de educação infantil alcançam um desenvolvimento superior ao das crianças que não tiveram acesso a essa educação mais intencional e sistematizada.

Ainda segundo esse autor e obra, a eficácia da educação escolar está em levar em conta as particularidades psicofisiológicas evolutivas da criança. O processo pedagógico só desenvolverá maximamente as grandes possibilidades da criança se considerar, primeiro, que a criança tem um cérebro em crescimento, com suas funções em formação, o que exige que o professor não somente preveja o que cada criança é capaz de alcançar, mas que leve em conta os “gastos físicos, nervosos e psíquicos” (p. 245) que despenderão, evitando sobrecargas nocivas ao seu desenvolvimento.

Em segundo lugar, é preciso que o professor ensine as crianças em consonância com sua forma de aprender, ou seja, com a atividade principal nesse momento do desenvolvimento infantil. Para esse autor, o ensino se realiza por meio de contextos vivenciais significativos, da observação direta e de diferentes tipos de atividade prática e plástica, e não na forma da tradicional lição escolar.

Por último, é preciso organizar a educação na primeiríssima infância levando em

consideração a importância peculiar desse período do desenvolvimento humano e as novas estruturas psíquicas que se inserem no curso geral da formação da personalidade. Essas novas estruturas constituem-se diferentemente, de acordo com as condições de vida e educação das crianças, da realização ou não de uma orientação sistemática e educativa. Para o autor, pensamentos espontâneos da criança descritos por Piaget como sincretismo e egocentrismo não são naturais na criança e sim resultado de “defeitos educativos” (p. 246-247), causados por limitações na experiência social e moral da criança. Através de um enriquecimento dos conteúdos de sua atividade prática e dos jogos e das experiências sociais e morais, de uma organização na vida e na atividade coletiva das crianças, esses modos de pensar podem ser superados e ganhar traços qualitativamente novos.

Por tudo isso, Zaporózhets (1987) opõe-se a uma aceleração artificial do desenvolvimento psíquico da criança e defende “o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividades lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos” (p. 247).

Como dissemos anteriormente, a escola é a instituição responsável pelas apropriações acima citadas, próprias das esferas não cotidianas da atividade social. A mediação que o professor realiza entre a criança e a cultura apresenta uma especificidade, é qualitativamente diferente das apropriações do cotidiano. Para Basso (1998, p. 6), “a finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social”, ou seja, às objetivações para si, como ciência, arte, moral e filosofia.

Assim, a escola se constitui como o lugar onde a criança estabelecerá relações sociais em nível diverso ao da família e também terá acesso sistemático à cultura e ao conhecimento historicamente construído, o que não significa que se deve abreviar a infância e apressar seu desenvolvimento psíquico.

Hoje, as crianças estão mais expostas às condições de existência e à influência do entorno, o que tem provocado uma aceleração no seu desenvolvimento físico e psicológico. Tal aceleração não justifica uma aceleração pedagógica artificial.

A antecipação das aprendizagens não gera desenvolvimento efetivo, já que a criança, sem ter possibilidade de envolver-se com o que é proposto, sem estar motivada para tal, realiza ações sem sentido, o que culmina em uma aprendizagem superficial e não desenvolve. (BISSOLI, 2005, p. 132).

O ensino em cada etapa não tem como objetivo acelerar o desenvolvimento psicológico, mas enriquecê-lo, utilizando maximamente as vantagens que cada etapa oferece para o

desenvolvimento infantil (Mukhina, 1995, p. 64), o que significa oferecer às crianças o acesso à cultura nas suas máximas possibilidades, com expressão e atividade significativa das crianças.

Conhecer, na perspectiva da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento infantil e as diferenças individuais nesse desenvolvimento é condição imprescindível para intervenção que pretenda, além de desenvolver individualmente os aspectos psicológicos, intervir ativamente para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas de cada criança por meio de práticas pedagógicas intencionais e significativas.

2.3 Critérios para a periodização: bases de eleição e análise

Ao negar a centralidade dos processos evolutivos naturais na orientação do desenvolvimento infantil, Vigotski (1996) e Elkonin (1987), enfrentaram algumas questões fundamentais na elaboração da periodização desse processo. A primeira delas refere-se à necessidade de eleger critérios para a definição dos períodos.

Ao elaborar essa questão, Vigotski (1996) se debruça sobre as principais concepções acerca da periodização existentes até então e tece críticas a respeito dos critérios que adotam, reunindo-as em três grupos, a saber: as que dividem o processo de desenvolvimento infantil com base em outros processos relacionados a ele; as que tomam como critério a eleição de algum elemento específico do desenvolvimento; e as que enfatizam os processos de maturação e crescimento, em detrimento do processo cultural que com eles interatua e a eles supera na determinação do desenvolvimento.

Elkonin (1987) compartilha das críticas feitas por Vigotski (1996) e as complementa com sua argumentação. Mediante a exposição de tais críticas e argumentos, os autores revelam elementos significativos para a compreensão da proposta materialista histórica e dialética da periodização. Por conseguinte, trataremos de apresentá-las, em seus principais aspectos.

A respeito do primeiro grupo de concepções criticado por Vigotski (1996), nas palavras do autor, “(...) se incluem os intentos de periodizar a infância sem fracionar o próprio curso do desenvolvimento da criança, sobre a base da estruturação escalonada de outros processos relacionados de um ou outro modo com o desenvolvimento infantil” (VYGOTSKI, 1996, p.251).

Integra essa perspectiva a teoria biogenética que pressupõe um rigoroso paralelismo entre o desenvolvimento filogenético e o desenvolvimento da criança, fracionando o desenvolvimento infantil segundo as fases do desenvolvimento da humanidade. Essa teoria

desconsidera o caráter histórico e, portanto, variável do desenvolvimento psíquico ao longo do tempo. Em uma perspectiva histórica, percebe-se que a infância não é um fenômeno constante e universal presente e manifesto igualmente em todas as épocas e organizações sociais. Há variações significativas no lugar social que a criança ocupa em cada período da história humana, que precisam ser consideradas na periodização do desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1987; VYGOTSKI, 1996).

Pertence também a esse grupo, a periodização que se constrói sobre a base da sequenciação das atividades de educação e ensino. Segundo Vigotski (1996) e Elkonin (1987), esse fato torna a classificação dos períodos não de todo equivocada por fundamentar-se num acúmulo de experiência prática e seguir o princípio pedagógico em sua realização. Entretanto, parte também de um dado externo ao desenvolvimento infantil, não desvelando a essência desse desenvolvimento, a qual o processo pedagógico necessita, antes de mais, reconhecer.

Os processos de desenvolvimento psíquico estão ligados estreitamente com a educação e o ensino da criança e a divisão do sistema educativo e de ensino está baseada em uma enorme experiência prática. Naturalmente, a divisão da infância, estabelecida sobre bases pedagógicas, se aproxima relativamente à verdadeira, porém não coincide com ela e, o que é essencial, não está ligada com a solução da questão acerca das forças motrizes do desenvolvimento da criança, das leis das passagens de um período a outro (ELKONIN, 1987, p.104- 105).

O segundo grupo destacado por Vigotski (1996, p.251) propõe “a eleição de algum indício no desenvolvimento infantil como critério convencional para sua periodização”. De acordo com o autor, alguns pesquisadores, como P. P. Blonski, baseavam a periodização do desenvolvimento infantil segundo o fenômeno da aparição e modificação da dentição; outros como K. Stratz tomavam como critério principal, o desenvolvimento sexual; e, ainda, W. Stern baseava-se em critérios psicológicos, tais como o grau de desenvolvimento da consciência, expresso no tipo de atividade realizada pela criança.

Para Vygotski (1996), os critérios eleitos por esse grupo não podem ser considerados válidos, devido ao caráter arbitrário e, portanto, subjetivo, de sua escolha

Os esquemas desse grupo são, em primeiro lugar, subjetivos, ainda que proponham como critério para a periodização da idade um indício objetivo, este indício se analisa subjetivamente em dependência dos processos que chamam mais a atenção. A idade é uma categoria objetiva e não convencional, nem eleita voluntariamente, nem fictícia. Por isso, os signos de separação da idade não podem colocar-se em qualquer ponto da vida da criança, mas tão somente naqueles aonde acaba objetivamente uma etapa e começa outra (VYGOTSKI, 1996, p.252).

Outro problema apontado por Vigotski (1996) acerca dessa concepção é a delimitação de um critério único para identificar a passagem a todos os períodos de idade ⁸sendo que a cada etapa, o elemento escolhido como representante dessa passagem muda sua importância no quadro geral do desenvolvimento, não podendo ter a mesma significação em todos os períodos. A crítica de Vigotski (1996) a essas concepções ancora-se no fato delas estarem fundamentadas em indícios externos ao desenvolvimento infantil, não atingindo os aspectos que constituem a essência desse processo. Segundo o autor, a aparência externa de um fenômeno constitui um aspecto importante do mesmo, contudo, coloca-se longe de esgotar todas as determinações que o compõem. Por isso, a investigação científica visa ao desvelamento do objeto em todas as suas faces, em seus indícios externos e internos, e não apenas na aparência – face acerca da qual não necessitaria de ciência para conhecer. (VYGOTSKI, 1996).

Todavia, a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta por trás desses indícios, aquilo que os condiciona, quer dizer, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas. Em relação com o problema da periodização do desenvolvimento infantil isso significa que devemos renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, como o fez em seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado (VYGOTSKI, 1996, p.253).

O terceiro grupo criticado por Vigotski apresenta um equívoco de ordem metodológica. Embora passe “do princípio puramente sintomático e descritivo à discriminação das peculiaridades essenciais do próprio desenvolvimento infantil”, o faz mediante uma concepção antidualística e dualista de desenvolvimento, o que resulta numa compreensão fragmentada e, portanto, não integral desse processo (VYGOTSKI, 1996, p. 252).

Vigotski (1996) traz como exemplo desse grupo a teoria de Gesell, por tomar o desenvolvimento que ocorre nas primeiras idades como marco e critério para o desenvolvimento posterior. Nessa teoria, o desenvolvimento que ocorre após os primeiros anos de vida, não possui a mesma complexidade e importância desse período.

A teoria de Gesell se inclui no grupo daquelas teorias modernas que, segundo sua própria confissão, convertem a primeira infância no critério supremo para interpretar a personalidade e a sua história. Para Gesell o mais importante e principal no desenvolvimento infantil sucede nos primeiros anos inclusive nos primeiros meses de vida. O desenvolvimento posterior, tomado em seu conjunto, não pode nem comparar-se sequer com um só ato desse drama repleto de conteúdo (VYGOTSKI, 1996, p.253-254).

⁸ O termo idade utilizado por Vigotski e Elkonin ao discutirem a periodização do desenvolvimento não se refere à idade cronológica do indivíduo. Os períodos de idade referem-se aos períodos do desenvolvimento, conforme exposto ao longo desse capítulo.

254).

Vigotski (1996) adverte sobre um equívoco recorrente nas interpretações do desenvolvimento infantil, que atribuem maior valor ou riqueza aos primeiros anos de vida em detrimento das etapas posteriores. Essa valorização excessiva dos períodos iniciais, nos quais os processos de maturação biológica e crescimento se mostram mais evidentes, revela uma concepção que privilegia os aspectos biológicos do desenvolvimento. Tal perspectiva, entretanto, obscurece o papel central da cultura nas transformações qualitativas que marcam o percurso do desenvolvimento psicológico da criança.

É certo que nas primeiras idades se observa um ritmo de desenvolvimento máximo das premissas que condicionam o desenvolvimento posterior da criança. Os órgãos e as funções elementares básicas amadurecem antes que as superiores. Entretanto, é errôneo supor que todo o desenvolvimento se limita ao crescimento das funções elementares, essenciais, que são a premissa das facetas superiores da personalidade (VYGOTSKI, 1996, p.254).

A análise crítica das concepções tradicionais sobre o desenvolvimento infantil conduz à necessidade de se definir critérios que estejam alinhados à lógica interna do próprio processo de desenvolvimento e que possibilitem identificar, de maneira objetiva, as transições entre os diferentes períodos da infância. Esses critérios devem abranger todas as idades, superando leituras lineares e acumulativas. É fundamental, nesse sentido, reconhecer o caráter revolucionário do desenvolvimento humano, o que implica romper com perspectivas evolucionistas centradas na adaptação progressiva ao meio natural.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento humano não é determinado apenas pela maturação biológica, mas se constitui primordialmente nas relações sociais historicamente organizadas, Vigotski (1996) propõe um critério que se articula a essa concepção: a identificação das chamadas novas formações. Essas novas formações representam a emergência de qualidades e capacidades que não estavam presentes anteriormente no indivíduo e que, ao se consolidarem, assinalam a transição de um estágio de desenvolvimento para outro.

De natureza cultural, tais formações expressam objetivamente as transformações geradas na criança a partir de sua inserção em práticas sociais e educativas específicas. Ao mesmo tempo, articulam-se aos processos biológicos, subordinando-os e superando-os à medida que se materializam no comportamento da criança. Desse modo, cada nova etapa do desenvolvimento não apenas prolonga a anterior, mas a reorganiza qualitativamente, promovendo uma transformação integral do sujeito em formação.

Entendemos por novas formações o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as alterações psíquicas sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (VYGOTSKI, 1996, p.254-255).

As novas formações assumem um papel central na definição dos períodos do desenvolvimento psíquico infantil, constituindo-se como o principal critério para a delimitação das diferentes etapas. Nesse sentido, Vigotski (1996, p. 260) enfatiza que “o critério fundamental, do nosso ponto de vista, para classificar o desenvolvimento infantil em diversas idades é justamente a formação nova”.

A partir dessa constatação, o autor avança na análise ao afirmar que, além de reconhecer a emergência do novo como elemento constitutivo do desenvolvimento, é necessário compreender a dinâmica por meio da qual essas novas formações se concretizam. Ou seja, coloca-se como tarefa teórica fundamental investigar os processos que possibilitam o surgimento do novo na constituição da criança e de que maneira esses processos se manifestam na estruturação dos diferentes períodos do desenvolvimento infantil.

2.4 A emergência do novo: tensões entre continuidade, saltos e rupturas

De acordo com Vigotski (1996), a produção de novas formações no desenvolvimento infantil ocorre a partir de dois tipos de períodos que se alternam e se complementam ao longo do processo: os períodos estáveis e os períodos de transição ou crise.

Os primeiros caracterizam-se por transformações graduais, cuja lentidão pode sugerir certa estabilidade no desenvolvimento. Trata-se, portanto, de períodos marcados por mudanças sutis e contínuas, que se acumulam internamente sem apresentar, de imediato, grandes alterações observáveis no comportamento da criança.

Em contrapartida, os períodos de trânsito - também denominados períodos críticos, de crise ou de viragem - assinalam a passagem de uma etapa para outra, manifestando-se por meio de transformações mais intensas e visíveis, que repercutem de forma significativa no desenvolvimento global da criança (VYGOTSKI, 1996).

Durante os períodos de estabilidade relativa, ocorrem modificações internas que, embora não imediatamente perceptíveis, constituem a base para a emergência de uma nova totalidade. Esse acúmulo de mudanças internas se concretiza nos períodos de trânsito, quando há a manifestação de um salto qualitativo ou ruptura no desenvolvimento, geralmente percebido

como repentino, que resulta na aparição de novas propriedades e formas de atuação da criança. A alternância entre períodos estáveis e períodos de transição revela a natureza dinâmica, descontínua e ao mesmo tempo articulada do processo de desenvolvimento, evidenciando a interdependência entre ambas as fases e a continuidade histórica do processo de formação psíquica.

As transformações mais ou menos notáveis que se originam na personalidade da criança são o resultado de um longo e oculto processo 'molecular'. Essas transformações se exteriorizam e podem ser diretamente observadas somente como o término de prolongados processos de desenvolvimento latente. Em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade (VYGOTSKI, 1996, p.255).

A concepção de períodos de transição como momentos de crise no desenvolvimento infantil, conforme proposto por Vigotski (1996), não deve ser compreendida sob uma ótica negativa ou naturalizante do termo "crise". Para o autor, tais períodos representam uma tendência positiva e necessária no curso do desenvolvimento, pois sinalizam a emergência de novas formações que assumem papel central na reconfiguração da atividade psíquica da criança. A positividade desses períodos reside justamente na possibilidade de compreender a sua singularidade e relevância no processo de constituição do sujeito.

Com o intuito de esclarecer a natureza dos períodos de transição, Vigotski (1996) destaca três características fundamentais que os diferenciam. A primeira refere-se à emergência das novas formações ao final de um período estável, as quais anunciam o ingresso da criança em uma nova etapa de desenvolvimento. Essas formações, por sua vez, possuem um caráter transitório, funcionando como elos entre aquilo que não corresponde mais às necessidades da criança e aquilo que ainda está em processo de constituição.

Durante essa fase de transição, os comportamentos emergentes ainda não estão plenamente consolidados, coexistindo com formas anteriores de atuação que permanecem ativas. Essa simultaneidade que revela o comportamento novo que começa a ser expresso configura uma marca distintiva desses períodos: a dificuldade de estabelecer fronteiras nítidas entre as idades, dada a sobreposição entre o velho e o novo no comportamento da criança.

A crise se origina de forma imperceptível e resulta difícil determinar o momento de seu começo e fim. Por outra parte, é muito típica a brusca agudização da crise que sucede habitualmente na metade desse período de idade. A existência de um ponto culminante da crise é uma característica de todas as idades críticas, diferenciando-as sensivelmente das etapas estáveis do desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 1996,

p.256).

O segundo destaque feito por Vigotski (1996) identifica-se com a usual queda no rendimento escolar das crianças nos períodos de trânsito e também da ocorrência de conflitos com as pessoas de seu entorno e possíveis vivências dolorosas em sua vida interna.

Dir-se-ia que as crianças se evadem da influência do sistema educativo que até há pouco assegurava o curso normal de sua educação e ensino. Entre os escolares, que vivem o período crítico, decai o rendimento no estudo, se observa a queda de interesse pelas aulas e diminui sua capacidade geral de trabalho. Nas idades críticas, o desenvolvimento da criança costuma vir acompanhado de conflitos mais ou menos agudos com as pessoas de seu entorno. Em sua vida interna a criança pode sofrer vivências dolorosas e conflitos íntimos. (VYGOTSKI, 1996, p. 256).

Esse aspecto é fundamental para a compreensão do caráter social e histórico das condições que permeiam o desenvolvimento infantil e, sobretudo, para a análise do significado que tais condições assumem nesse processo. Embora seja comum a ocorrência de conflitos interpessoais e queda no rendimento escolar durante os períodos de transição, Vigotski (1996) afirma que esses eventos não devem ser considerados necessários nem inevitáveis. Do mesmo modo, o autor recusa a ideia de que tais manifestações ocorram de forma uniforme ou generalizada entre todas as crianças.

Essa perspectiva é compartilhada por Leontiev (1978a), para quem a queda no rendimento escolar e os conflitos observados durante os períodos de transição podem ser prevenidos, desde que haja uma organização educacional que responda adequadamente às especificidades de cada período do desenvolvimento. Quando o ambiente pedagógico e social oferece condições favoráveis para atender às novas necessidades geradas pelas formações emergentes da criança, é possível que a passagem de uma idade a outra ocorra de forma mais harmoniosa, sem necessariamente se manifestar por meio de tensões, rupturas visíveis ou prejuízos no processo de desenvolvimento.

O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualificativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida (LEONTIEV, 1978a, p.296).

Evidencia-se que, a partir das contribuições dos autores mencionados, que o que constitui, de forma necessária e inevitável, o processo de desenvolvimento infantil são os saltos e rupturas qualitativas que marcam transformações profundas ao longo desse percurso. Tais

saltos expressam a própria natureza do desenvolvimento humano, entendido como um fenômeno essencialmente social e de caráter revolucionário, pautado na constituição de novas qualidades a partir da superação das anteriores. Embora esse processo obedeça a uma lógica interna, sua forma concreta de manifestação varia, assumindo configurações distintas conforme as condições sociais e históricas em que se realiza.

Como é natural, as condições exteriores determinam o caráter concreto em que se manifestam e transcorrem os períodos críticos. Distintos nas diversas crianças condicionam as variantes extremadamente dispares e multiformes da idade crítica. No entanto, o estudo dos índices relativos nos convence de que a lógica interna do próprio processo de desenvolvimento é a que provoca a necessidade de ditos períodos críticos, de viragem, na vida da criança e não a presença ou a ausência de condições específicas exteriores (VYGOTSKI, 1996, p. 256-257).

A terceira peculiaridade dos períodos de trânsito destacados por Vigotski (1996) refere-se à índole negativa do desenvolvimento. Para o autor, essa pode ser considerada a dimensão teoricamente mais relevante, embora seja, ao mesmo tempo, a mais complexa e passível de interpretações equivocadas quanto à real natureza do desenvolvimento infantil nesses momentos. Nas palavras do autor, é a “mais importante no sentido teórico, porém a menos clara, a que mais entorpece o correto entendimento da natureza do desenvolvimento infantil nos períodos mencionados” (VYGOTSKI, 1996, p. 257).

Superficialmente, pode parecer que certas capacidades ou comportamentos anteriormente adquiridos estejam sendo eliminados. Em certo sentido, isso é verdadeiro. No entanto, trata-se de uma superação que não implica perda definitiva, mas sim incorporação e transformação qualitativa daquilo que está sendo deixado para trás. O desenvolvimento, nesse caso, avança ao reorganizar e ressignificar aquilo que existia, elevando-o a um novo nível.

Um exemplo disso é a possível diminuição do interesse da criança por atividades escolares que anteriormente eram motivadoras, o que pode sinalizar não um retrocesso, mas uma mudança nas motivações e necessidades internas da criança, exigindo uma reestruturação da atividade em direção a níveis mais complexos de desenvolvimento.

O trabalho destrutivo se realiza nos períodos indicados em tanto e quanto é imprescindível para o desenvolvimento das propriedades e os traços da personalidade. A investigação em realidade demonstra que o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão somente a faceta inversa ou velada das transformações positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda idade crítica (VYGOTSKI, 1996, p. 259).

A imprecisão na delimitação quanto aos marcos de início e término, as manifestações

abruptas de mudança comportamental e a coexistência entre a forma antiga que, ao ser incorporada, participa da constituição da nova, são evidências do caráter revolucionário das crises no curso do desenvolvimento humano. Tais crises não representam simples transições lineares, mas verdadeiras transformações qualitativas. Contudo, é essencial reconhecer o fundamento desse processo: a atividade socialmente orientada, por meio da qual a criança se apropria dos saberes historicamente produzidos pela humanidade e os objetiva em sua própria constituição como sujeito.

2.5 A relação ativa da criança no meio-social

Segundo Leontiev (1978a; 1978b), como mencionado no Capítulo I, é na atividade que reside a essência do ser humano, pois é ela que o constitui como tal. A atividade não apenas define a condição humana, como também a engendra: por meio dela, o indivíduo se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo, modificando a realidade externa ao mesmo tempo em que se transforma. Assim, o ser humano constrói sua própria existência social ao elaborar, de maneira ativa, os modos e meios de sua vida em sociedade.

Sob essa ótica, compreende-se a atividade como uma forma de conexão orgânica e psíquica entre o sujeito e o ambiente em que vive, estruturando o conjunto de seus comportamentos e funções. Essa estrutura organizacional abrange desde as operações motoras mais elementares até os sistemas de ações mais sofisticados que compõem a prática humana. No entanto, como destaca Leontiev (1982), “(...) a atividade não é uma reação, nem tampouco um conjunto de relações, mas um sistema que possui uma estrutura, passagens internas e conversões, desenvolvimento” (p. 66, grifos do autor).

Sucedendo que o universo humano é constituído por relações sociais, o que implica que a atividade humana só se efetiva dentro das condições históricas e culturais estabelecidas por essas relações. Desse modo, torna-se indispensável compreender a ação humana como socialmente motivada, orientada por objetivos que emergem do contexto das interações sociais nas quais o sujeito está inserido.

Em *Atividade, Consciência e Personalidade*, Leontiev (1982) destaca que o objeto da atividade constitui seu motivo real⁹. O motivo, nesse contexto, é aquilo que impulsiona o sujeito

⁹ O autor alerta contra a adoção de uma compreensão rígida do motivo como o objeto material ou ideal, mas não discute efetivamente a questão – apenas menciona em nota de rodapé: “Tal compreensão rígida do motivo como o objeto (material ou ideal) que estimula e dirige a ação até si, se distingue da [compreensão] corrente; mas este não é o lugar para entrar em polêmicas sobre esta questão” (LEONTIEV, 1982, p.83).

a agir, ou seja, é o elemento gerador da atividade. Trata-se daquilo que, ao ser refletido na consciência do indivíduo, desperta e orienta sua ação no sentido da satisfação de uma necessidade específica. Como define o autor: “(...) aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita a atuar e dirige esta atuação a satisfazer uma necessidade determinada” (LEONTIEV, 1982, p. 346).

Importa salientar que o motivo pode ou não ser explicitamente reconhecido pelo sujeito durante sua ação. Ainda que não esteja claramente consciente do que o move, é o motivo que organiza e dirige sua atividade. Conforme aponta Leontiev (1982), mesmo que o motivo se apresente de forma velada, ele sempre está presente, pois nenhuma atividade humana ocorre desprovida de motivo.

Contudo, existem diferentes atividades que congregam diferentes conteúdos e formas em sua realização e a cada período do desenvolvimento afetam de maneira distinta o ser que se desenvolve.

Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto mas da atividade dominante (LEONTIEV, 1978a, p.292).

Um aspecto essencial da atividade dominante é que ela não se confunde com a atividade mais frequentemente realizada pela criança. A centralidade dessa atividade para o desenvolvimento não se dá em função de sua recorrência, mas sim pela natureza de seu conteúdo e pela função que desempenha no processo de reorganização qualitativa do desenvolvimento. Para que uma atividade exerça esse papel estruturante, ela deve conter elementos nos quais se objetivem qualidades humanas que sejam essenciais ao período etário em questão, funcionando como mediação para a construção de novas capacidades psíquicas e formas de relação com o mundo.

Leontiev (1978a) observa que, embora nem todos os processos psíquicos se constituam e se reorganizem exclusivamente no âmbito das atividades dominantes, as demais atividades relevantes em cada etapa do desenvolvimento estão funcionalmente relacionadas a elas. Isso significa que há uma articulação estreita entre as atividades que, mesmo não sendo centrais, desempenham funções auxiliares no processo de desenvolvimento, justamente por estarem vinculadas àquelas que exercem maior impacto sobre a reorganização do comportamento infantil. Entre as atividades dominantes, portanto, destacam-se aquelas que promovem as

transformações mais profundas e expressivas, pois são diretamente responsáveis pela produção e manifestação das novas formações psíquicas características de cada estágio do desenvolvimento.

Por essa razão, Elkonin (1987) enfatiza a centralidade do conteúdo objetal da atividade para a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico, uma vez que é nesse conteúdo que se expressam as exigências e possibilidades formativas de cada etapa da infância.

Em realidade, o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda investigação do aspecto objetal de conteúdo da atividade, quer dizer, sem aclarar com que aspectos da realidade interatuam a criança em uma ou outra atividade e, em consequência, para quais aspectos da realidade se orienta (ELKONIN, 1987, p.109).

Além de ser um processo ativo, conforme apresentado ao longo do Capítulo I e até aqui, o desenvolvimento humano envolve necessariamente a apropriação, por parte da criança, das qualidades e propriedades humanas cristalizadas nos objetos materiais e ideais da cultura. Nesse sentido, os objetos sociais que integram o conteúdo das atividades infantis representam os elementos concretos da realidade com os quais a criança interage e que influenciam diretamente seu processo de desenvolvimento, orientando-o em determinadas direções.

Em cada período relativamente estável do desenvolvimento infantil, identifica-se a presença de um conteúdo central que sustenta e orienta a atividade predominante, responsável por impulsionar, de forma integrada, o processo de desenvolvimento da criança. Quando esse período chega ao fim e se inicia uma fase de transição - marcada pelo acúmulo de transformações advindas da etapa anterior e pelo surgimento de novas formações psíquicas -, um novo conteúdo central emerge. Este novo conteúdo reconfigura a atividade da criança, estruturando o próximo período estável de desenvolvimento.

Essa dinâmica revela que, à medida que ocorrem mudanças no desenvolvimento e que se consolidam novas formações típicas de cada período, também se transformam os conteúdos que desempenham papel central no processo de constituição do sujeito. Os conteúdos que sustentam as atividades dominantes, ou seja, aquelas que orientam de maneira decisiva o desenvolvimento em determinado momento, localizam-se nas chamadas linhas centrais do desenvolvimento. Os demais conteúdos, embora também relevantes, estão vinculados às linhas secundárias, exercendo papel complementar. Essa distinção entre linhas centrais e secundárias do desenvolvimento é ressaltada por Elkonin (1987) e Vigotski (1996), ao abordarem a articulação entre conteúdo, atividade e transformação psíquica no curso do desenvolvimento humano.

Conforme o desenvolvimento avança, os conteúdos que ocupam as linhas centrais e

acessórias se modificam, o que implica também uma transformação na atividade dominante. Esse reordenamento reflete o deslocamento daquilo que passa a desempenhar papel formativo central no novo estágio, em consonância com as exigências e possibilidades do momento.

Importa destacar, no entanto, que o reconhecimento da existência de atividades cujos conteúdos se situam nas linhas centrais do desenvolvimento em determinado período não implica a negação da presença, nesse mesmo período, de outras atividades igualmente significativas. Como ressalta Elkonin (1987), embora haja uma atividade que oriente de maneira mais direta o desenvolvimento, outras atividades coexistem e contribuem para a formação da criança, ainda que em diferentes níveis e com distintas funções no processo formativo.

É indispensável sublinhar que quando falamos da atividade orientadora e de sua significação para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isto não significa, de nenhuma maneira, que simultaneamente não exista nenhum desenvolvimento em outras direções. A vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança ao encontro da realidade. Seu surgimento e conversão em atividades orientadoras não eliminam as existentes anteriormente, mas somente muda seu lugar no sistema geral de relações da criança em direção à realidade, às quais se tornam mais ricas. (ELKONIN, 1987, p.122)

Nessa perspectiva, Elkonin (1987) identifica duas dimensões constitutivas do conteúdo objetual das atividades infantis: uma delas está relacionada à esfera dos motivos e das necessidades afetivas - vinculada ao que o autor denomina como “mundo das pessoas”; a outra diz respeito à esfera intelectual, concernente ao desenvolvimento cognitivo requerido no trato com o “mundo dos objetos”. Para o autor, essas dimensões não devem ser concebidas como independentes ou excludentes no comportamento da criança, pois se articulam de maneira integrada, compondo um único processo no curso de seu desenvolvimento.

O autor ainda aponta que a separação entre os processos afetivos e os processos cognitivos representa uma forma de pensar baseada em uma lógica dicotômica, incapaz de apreender a complexidade do desenvolvimento humano em sua totalidade. Elkonin (1987) critica, nesse sentido, a concepção do indivíduo como entidade isolada em relação ao meio, bem como a ideia de um ambiente social dividido em dois domínios estanques: o “mundo das coisas” e o “mundo das pessoas”.

Essa abordagem dualista, que fragmenta a totalidade do desenvolvimento psíquico, resulta na dissociação entre os aspectos afetivos e cognitivos, concebendo o “mundo das coisas” apenas a partir de suas propriedades físicas e espaciais, e o “mundo das pessoas” como formado por sujeitos isolados, definidos por traços individuais e características de personalidade

(ELKONIN, 1987).

A superação dessa fragmentação exige a compreensão de que todos os elementos que constituem o “mundo das coisas” são, antes de tudo, objetos sociais, produzidos historicamente e dotados de significados culturais. Assim, não podem ser reduzidos a suas características físico-espaciais. Do mesmo modo, o “mundo das pessoas” deve ser entendido a partir das relações sociais que estruturam a vida coletiva, e não como a mera soma de indivíduos com atributos próprios. Para Elkonin (1987), as dimensões afetivas, cognitivas, sociais e culturais se entrelaçam de forma indissociável, compondo o ambiente no qual a criança está inserida e por meio do qual ela se desenvolve.

De acordo com Elkonin (1987), ao se ultrapassar a perspectiva dualista na compreensão do meio, torna-se possível ampliar a análise das interações da criança com os objetos e com as pessoas, reconhecendo que tais relações não são meramente individuais, mas se constituem enquanto relações sociais. Assim, a sociedade, entendida nesse contexto, assume uma dimensão ampliada, composta pela totalidade das interações sociais que sustentam o processo de desenvolvimento infantil. Nessa concepção, os modos sociais de ação com os objetos ultrapassam suas características físicas e espaciais, evidenciando dimensões semânticas das atividades humanas, como seus sentidos e significados socialmente construídos.

A diferença fundamental entre a concepção de Elkonin e aquelas que ele contesta não reside na negação da existência de processos afetivos e cognitivos, tampouco na refutação dos conteúdos aos quais tais processos se vinculam (objetos e pessoas), mas na forma como esses elementos se articulam. Para o autor, os processos psíquicos não podem ser compreendidos de maneira isolada, uma vez que se inter-relacionam em uma unidade complexa que constitui a base do desenvolvimento infantil.

Ainda segundo Elkonin (1987), os conteúdos afetivo-emocionais, ligados à esfera das motivações e necessidades, manifestam-se mais diretamente nas atividades que envolvem a relação da criança com os adultos, o que ele denomina como o “mundo das pessoas”. Os conteúdos de natureza cognitiva, vinculados à dimensão do intelecto, sustentam de maneira mais evidente as ações mediadas pela relação entre a criança e os objetos sociais, o chamado “mundo das coisas”.

Essa divisão, contudo, dissolve-se quando se compreende que ambas as dimensões, tanto a afetiva como a cognitiva, coexistem de forma interdependente nas experiências da criança. Todas as atividades humanas, independentemente de sua inclinação predominante para uma ou outra dimensão, são realizadas por meio das relações sociais, nas quais os aspectos

emocionais e intelectuais estão sempre presentes, de forma inseparável, como constituintes do processo formativo da criança enquanto ser social.

Dessa forma, embora o objeto material possua propriedades físicas relevantes, é o seu significado social que se mostra central na apropriação, pela criança, das qualidades humanas nele incorporadas historicamente. Como salienta Elkonin (1987), os modos de ação com os objetos socialmente elaborados não se limitam às suas características sensoriais, mas envolvem sentidos e significados compartilhados, tanto em relação aos próprios objetos quanto às ações realizadas com eles.

Nesse mesmo horizonte teórico, Vigotski (1996) também dedicou-se à análise da relação ativa entre a criança e o meio social. Ao investigar o papel do ambiente no processo de desenvolvimento humano, o autor cunhou o conceito de situação social de desenvolvimento, reconhecendo que é a partir dessa relação dialética com o meio que a criança se constitui como sujeito.

O conceito de situação social de desenvolvimento refere-se à especificidade do contexto cultural e das relações sociais que constituem o solo sobre o qual se dá o desenvolvimento da criança. Esse meio não é concebido como um elemento externo ao sujeito, com o qual a criança apenas interage ou ao qual se adapta, mas sim como uma totalidade da qual ela é parte integrante e ativa.

À medida que participa das relações sociais, a criança não apenas é influenciada por elas, como também exerce influência sobre esse meio, transformando-o. Assim, o desenvolvimento infantil não é um processo unilateral, mas um movimento dinâmico e dialético, no qual as mudanças ocorridas na criança repercutem na reconfiguração da própria situação social de desenvolvimento. Essa reorganização se dá como consequência do surgimento de novas formações psíquicas e da manifestação de comportamentos antes inexistentes (VYGOTSKI, 1996).

A transformação da situação social de desenvolvimento evidencia, portanto, uma mudança qualitativa que incide sobre a totalidade das condições nas quais a criança se desenvolve, incluindo o próprio meio, que passa a comportar uma criança modificada em aspectos centrais de seu funcionamento. Nesse sentido, os chamados períodos de trânsito marcam essas mudanças, pois são momentos em que a criança passa a se expressar a partir de novas formações psicológicas que ainda não estavam presentes em etapas anteriores.

A cada nova etapa do desenvolvimento, com o aparecimento dessas formações centrais, ocorre uma reconfiguração da importância dos conteúdos objetivos nas atividades infantis. Tal

reorganização implica, conseqüentemente, uma mudança na atividade dominante, ou seja, naquela atividade que assume papel central no processo de desenvolvimento em determinado período, estruturando a relação da criança com o mundo e com os outros.

2.6 Os períodos do desenvolvimento psíquico

A sistematização teórica apresentada por Elkonin (1987) conduz à proposta de uma periodização do desenvolvimento psíquico infantil, estruturada em épocas, períodos e fases. Cada época compreende dois períodos relativamente estáveis, intercalados por um período de trânsito, caracterizado por transformações significativas no processo de desenvolvimento. As fases, por sua vez, referem-se às subdivisões internas de cada período, correspondendo a momentos mais específicos de transição e consolidação de novas formações psíquicas. Para fins desta exposição, deter-nos-emos na caracterização das épocas do desenvolvimento e das atividades principais que lhes são atribuídas.

A primeira época, denominada por Elkonin de Primeira Infância, abrange dois períodos distintos: o primeiro ano de vida, cuja atividade principal é a comunicação emocional direta com o adulto, e o período subsequente, também denominado Primeira Infância, no qual predomina a atividade objetual manipulatória, marcada pela exploração sensório-motora dos objetos mediados pelas interações sociais.

A segunda época é intitulada Infância e compreende, em um primeiro momento, a Idade Pré-Escolar, caracterizada pela brincadeira de papéis sociais como atividade dominante, por meio da qual a criança assimila e representa as relações sociais vividas no ambiente cultural. O segundo período dessa época é a Idade Escolar, no qual a atividade principal passa a ser a atividade de estudo, orientada por intenções de aprendizagem sistemática e pela internalização de conteúdos escolares mediados pelo ensino formal.

A terceira época, correspondente à Adolescência, também se subdivide em dois momentos: a Adolescência Inicial, em que a atividade dominante é a comunicação íntima e pessoal com os pares, fundamental para a construção da identidade e das relações de reciprocidade; e a Adolescência propriamente dita, cuja atividade principal é definida como atividade profissional de estudo, marcada pela orientação vocacional e pela projeção consciente no mundo do trabalho e da vida adulta.

Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Inicia-se com o período no qual predomina a assimilação dos objetivos, os motivos e as normas da

atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui se prepara a passagem ao segundo período, no qual tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos de ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais (ELKONIN, 1987, p.123).

A transição entre uma época e outra do desenvolvimento psíquico também ocorre por meio de um período de trânsito. No entanto, diferentemente das transições entre períodos dentro de uma mesma época, a passagem entre épocas representa uma transformação mais profunda e qualitativa no processo de desenvolvimento da criança.

As três épocas (a primeira infância, a infância e a adolescência) estão construídas segundo o mesmo princípio e consistem em dois períodos ligados regularmente entre si. A passagem de uma época a outra transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos quais se formaram. (ELKONIN, 1987, p.123).

Esses momentos de transição não apenas indicam uma mudança nos conteúdos objetivos que organizam as atividades dominantes, mas também inauguram novas formas de articulação entre os processos afetivos e cognitivos, promovendo uma reconfiguração ampla do desenvolvimento psíquico infantil.

Como mencionado, a proposta de Elkonin (1987) para a periodização do desenvolvimento psíquico está em consonância com os fundamentos teóricos estabelecidos por Vigotski (1996). Ambos os autores reconhecem o papel central da atividade principal no processo de desenvolvimento, bem como o conceito de crise ou período de transição como componente estruturante da passagem entre fases. Para ambos, o desenvolvimento não é resultado de um processo linear de acúmulo, mas de transformações qualitativas condicionadas pelas relações sociais, pelos objetos culturais e pelas condições históricas nas quais a criança está inserida. Por essa razão, consideramos importante apresentar as contribuições de ambos os autores de modo articulado.

Entretanto, optamos por adotar a terminologia de Vigotski (1996) ao longo desta pesquisa, dado que nossa investigação está fundamentalmente alicerçada em sua obra, especialmente nos estudos dedicados ao desenvolvimento da criança nos três primeiros anos de vida. Essa escolha busca evitar possíveis ambiguidades conceituais, considerando que Elkonin (1987) utiliza o termo “Primeira Infância” tanto para nomear uma época quanto um período específico, o que poderia gerar confusão na delimitação teórica adotada neste trabalho.

Com base nessa opção teórico-metodológica, nos deteremos na análise dos três primeiros períodos do desenvolvimento, de acordo com a periodização vigotskiana, a qual se

estrutura na alternância entre períodos estáveis e períodos de transição. Essa alternância está diretamente vinculada ao surgimento de novas formações psíquicas centrais, produzidas ativamente pela criança em interação com o meio social. A análise mais detalhada desses períodos será aprofundada nos capítulos seguintes.

Segundo Vigotski (1996), o ciclo do desenvolvimento humano se inicia com um período de transição: o período pós-natal, imediatamente após o nascimento. A nova formação central desse período é o surgimento da vida psíquica inicial do recém-nascido, condição indispensável para que o adulto possa promover a primeira atividade orientadora do desenvolvimento: a comunicação emocional direta.

Essa formação psíquica inicial, embora contenha elementos de continuidade em relação ao período pré-natal, representa uma ruptura decisiva. É a partir dela que o recém-nascido passa a integrar, como sujeito singular, o universo das relações sociais. Tal inserção ocorre em condições específicas e determinadas, as quais serão discutidas em detalhes nas seções subsequentes.

2.6.1 A atividade de comunicação emocional direta

A transição do período pós-natal para o período estável do primeiro ano de vida é caracterizada pelos progressos do bebê no sentido de superar o estado de passividade inicial, por meio da emergência de suas primeiras reações sociais. Tais manifestações indicam a entrada da criança na atividade orientadora do desenvolvimento desse período, que Vigotski (1996) denomina de atividade de comunicação emocional direta.

As ações realizadas pelo bebê ao longo do primeiro ano estão estreitamente vinculadas à relação estabelecida com o adulto. A comunidade psicológica¹⁰ entre ambos se ancora em determinações concretas da existência da criança. Todos os aspectos da vida cotidiana do bebê, desde suas posturas corporais, as condições em que dorme e se alimenta, até os objetos disponíveis ao seu redor, são organizados e mediados pelas ações do adulto.

¹⁰ O conceito de comunidade psicológica refere-se à unidade funcional entre o bebê e o adulto nas fases iniciais do desenvolvimento, particularmente no período pós-natal. Para Vigotski (1996), o recém-nascido não atua como um sujeito isolado, mas em profunda interdependência com o adulto que o cerca. Essa unidade não é apenas afetiva, mas objetiva e concreta: o adulto organiza o ambiente, regula os ritmos vitais, disponibiliza objetos e interpreta as manifestações da criança, funcionando como mediador de suas primeiras experiências. Nessa fase, o bebê ainda não diferencia a si mesmo do outro, de modo que suas ações e percepções ocorrem em um campo compartilhado, o que justifica a ideia de que o adulto compõe, com o bebê, uma totalidade funcional, base sobre a qual se estruturará a individualização progressiva da vida psíquica.

Nesse contexto, pode-se afirmar, em sentido figurado, que os adultos funcionam como extensões corporais do bebê: braços, pernas, mãos e pés. É por meio da ação conjunta com os adultos que o bebê alcança seus primeiros modos de locomoção e de interação com o ambiente. Mesmo a manipulação de objetos físicos é mediada pela presença e participação do adulto, o que revela o conteúdo material e objetivo da fusão psicológica entre ambos.

Um aspecto relevante da atividade do bebê neste período diz respeito ao desenvolvimento da percepção. Inicialmente, o bebê não distingue claramente os elementos sociais daqueles objetivos em suas experiências. Como resultado, suas reações precoces dirigem-se aos objetos e às pessoas de maneira indiferenciada. Dessa característica derivam dois pontos fundamentais para a compreensão da atividade do bebê, conforme apontado por Vigotski (1996).

O primeiro ponto refere-se à necessidade da presença imediata dos elementos que compõem a situação perceptiva. Para o bebê, objetos que estejam fora de seu campo de visão simplesmente deixam de existir. Assim, para que um objeto provoque reações significativas, ele deve estar inserido na situação perceptiva global, ou seja, precisa estar ao alcance direto dos sentidos da criança.

O segundo ponto diz respeito à natureza da relação do bebê com os objetos. Nesse estágio do desenvolvimento, a mediação do adulto é fundamental. Vigotski (1996) observa que, ao reencontrar um objeto anteriormente percebido, o bebê manifesta nova atração por ele, sobretudo quando o adulto também se encontra presente na situação. No entanto, mesmo que a presença do adulto potencialize o interesse pelo objeto, a ação do bebê não se direciona ao adulto, mas sim ao próprio objeto. Essa conduta reflete o modo como, nesse momento do desenvolvimento, a criança ainda não se percebe como um sujeito separado do entorno, atuando em comunidade psicológica com o adulto, o qual é vivido como parte de si mesma.

Adicionalmente, os processos sensoriais e motores do bebê se apresentam inicialmente de forma indiferenciada e fusionada. Contudo, o desenvolvimento das ações motoras é precedido por avanços na esfera sensorial. A consolidação dessas experiências sensoriais constitui a base necessária para a posterior organização das ações com os objetos, que virão a compor etapas subsequentes do desenvolvimento infantil.

A concentração no objeto, a atenção dirigida para o objeto em movimento em diferentes direções e a distâncias diferentes, a convergência dos olhos e a contemplação desenvolvem-se antes que surjam os primeiros movimentos na direção do objeto e constituem a premissa para que esses movimentos apareçam (ELKONIN, 2009, p.208).

De acordo com Elkonin (2009), durante o desenvolvimento sensorial inicial, a visão assume um papel central, uma vez que o adulto, ao movimentar objetos e a si mesmo no campo visual do bebê, orienta ativamente a organização dessa capacidade perceptiva. Essa condução é viável porque, embora os movimentos do bebê ainda sejam desordenados, os sistemas sensoriais se mostram receptivos à regulação externa, sendo passíveis de orientação e estruturação pelo adulto.

Um dos marcos desse processo é o chamado complexo de animação, identificado por expressões na face do bebê que incluem atenção visual ao adulto, sorriso, vocalizações espontâneas e agitação motora generalizada (LÍSINA, 1987; ELKONIN, 2009). Esse conjunto de reações sinaliza uma reorganização qualitativa nos processos sensório-motores, além de indicar que o bebê passou a distinguir o adulto como figura significativa no contexto da experiência global.

Tanto Lísina (1987) quanto Elkonin (2009) compreendem o surgimento do complexo de animação como uma evidência da emergência das primeiras respostas emocionais direcionadas especificamente ao adulto. Embora certos objetos possam gerar respostas perceptivas no bebê, é no âmbito da relação comunicativa com o adulto que essas manifestações expressivas se tornam mais consistentes e intensas, revelando sua origem social e relacional.

No decorrer dessa atividade comunicativa, as variações nas ações do adulto com os objetos suscitam reações igualmente diversas por parte do bebê. À medida que se engaja na atividade conjunta, essas reações evoluem, contribuindo para o aperfeiçoamento progressivo da coordenação entre visão e ação motora (visuomotricidade), o que culmina, posteriormente, na aquisição do gesto de apreensão e no controle ativo sobre os objetos (LÍSINA, 1987; ELKONIN, 2009).

É precisamente o adulto quem cria as diferentes situações em que se aperfeiçoa a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual do objeto e em sua distância. Os adultos que se ocupam de uma criança frequentemente não se dão conta de que lhe oferecem no completo sentido da palavra, exercícios conjuntos para formar o movimento preênsil: o adulto suscita a concentração no objeto, coloca-o a uma distância na qual a criança começa dirigindo a mão para ele, e afasta-o, obrigando a criança a estirar-se na direção dele; se a criança estende as mãos para o objeto, o adulto desloca-o até que entre em contato com as mãos da criança etc. (ELKONIN, 2009, p. 209-210).

Nos primeiros meses de vida, o bebê ainda não dispõe de uma percepção visual tridimensional estruturada. A apreensão visual dos objetos é instável e sujeita a distorções relativas ao tamanho, forma e proporção, variando de acordo com a distância e o ângulo de

observação. No entanto, à medida que se engaja em ações conjuntas com o adulto, especialmente aquelas que envolvem a manipulação compartilhada de objetos, o bebê começa a construir a capacidade de orientar-se no espaço e de coordenar seus movimentos, o que promove uma requalificação gradual de sua percepção.

A importância fundamental do ato de apreender diversos objetos a distância com a subsequente sujeição, apalpação e contemplação simultânea dos mesmos radica-se no fato de que, durante esse processo, se constituem as ligações entre a imagem reticular do objeto e suas verdadeiras dimensões, forma, distância. Desse modo se estabelecem as bases da percepção tridimensional dos objetos (ELKONIN, 2009, p.209).

Segundo Vigotski (1996), por volta do quinto ou sexto mês de vida, observa-se uma transição significativa no comportamento do bebê, marcada pelo deslocamento do interesse predominantemente passivo para uma postura ativa em relação ao ambiente. Essa mudança manifesta-se por meio de um conjunto ampliado de ações e respostas que indicam a emergência de uma nova etapa no desenvolvimento psíquico.

Entre as novas formas de comportamento se observam, nesse período, os primeiros movimentos precisos defensivos, uma preensão mais firme, os primeiros rompantes de alegria, gritos causados por algum movimento desafortunado, talvez os primeiros desejos, tentativas experimentais, reações sociais ao ver crianças de sua mesma idade, busca de brinquedos perdidos. Todas essas formas de comportamento novo demonstram uma atividade que ultrapassa os limites da resposta ao estímulo, uma busca ativa de estímulos, ocupações, que se manifestam no incremento simultâneo de reações espontâneas ao longo do dia. Cremos que não se pode seguir explicando todos estes fatos pelo interesse receptivo. Temos que supor que seu lugar ocupou um interesse ativo pelo entorno (VYGOTSKI, 1996, p.287).

O surgimento de novas capacidades operacionais, como qualquer aquisição do comportamento humano, não ocorre de modo abrupto ou acabado. Há um processo anterior de formação, no qual essas capacidades vão se delineando progressivamente até que possam se expressar de forma observável. Nesse sentido, a conquista do ato de agarrar e o aumento do interesse pelo entorno conferem às ações do bebê uma nova qualidade funcional e cognitiva.

Para Elkonin (2009), esse momento é particularmente relevante, pois evidencia-se pela emergência de movimentos repetitivos com objetos. Inicialmente, o bebê realiza ações simples, como bater com a palma da mão no objeto, agitá-lo ou transferi-lo de uma mão para outra, sobretudo quando ele está suspenso em seu campo visual. Por volta dos seis meses, o bebê passa a explorar os objetos de modo mais ativo: bate-os contra superfícies, fricciona-os, movimenta um objeto com o auxílio de outro - atividades que indicam crescente domínio motor e interesse investigativo.

Simultaneamente aos movimentos repetitivos, observa-se a formação de sequências motoras mais organizadas, que se apresentam em cadeias de ações. Tais sequências integram movimentos que foram anteriormente aprendidos de modo isolado, mas que passam a ser articulados de maneira coordenada. Como observa Elkonin (2009, p. 210), “na cadeia dos movimentos inserem-se todos aqueles que a criança aprende separadamente”.

Dada a importância da percepção visual no processo de constituição das ações motoras, esses movimentos reiterativos e encadeados ocorrem frequentemente em associação à observação ativa dos objetos manipulados. Conforme destaca o autor, o exame visual do objeto assemelha-se funcionalmente a uma forma de apalpação ocular, dado seu caráter reiterativo e detalhado: “o exame do objeto é por natureza também um movimento reiterativo dos olhos análogo à sua apalpação” (ELKONIN, 2009, p. 211). Assim, tanto a ação motora quanto a percepção visual participam do mesmo movimento exploratório, fundindo-se em uma atividade cognitiva integrada.

Essa estreita articulação entre percepção e ação revela o caráter exploratório dessas atividades e reforça a importância da seleção criteriosa dos objetos oferecidos ao bebê. A partir do quinto mês, é possível identificar preferências por objetos que apresentem características novas, variadas e estimulantes, considerados fatores que potencializam o envolvimento da criança com a atividade.

Um elemento distintivo entre a manipulação de objetos por crianças e por filhotes de animais diz respeito às qualidades sociais e funcionais dos objetos humanos. Os brinquedos e jogos infantis não são apenas objetos físicos, mas carregam significados culturais e são concebidos com o propósito explícito de estimular e orientar certas operações e ações da criança. No processo de produção desses artefatos, há uma intencionalidade pedagógica que os dota de propriedades específicas voltadas à promoção do desenvolvimento infantil (ELKONIN, 1996).

Assim, por exemplo, o chocalho, que faz barulho ao ser agitado, está planejado especialmente para que se formem essas mesmas operações; um brinquedo idêntico, mas que não faz barulho e está pintado em cores diferentes, deve estimular, e estimula, a sua contemplação, pondo-o ora de um lado ora do outro (ELKONIN, 2009, p.214).

É importante destacar que a atividade de manipulação de objetos, que se desenvolve a partir da segunda metade do primeiro ano de vida, não se constitui de forma isolada, mas está profundamente enraizada na atividade de comunicação emocional direta entre o bebê e o adulto. Essa relação dialógica e afetiva fornece a base a partir da qual o bebê, estimulado tanto pelas

propriedades sensoriais dos objetos quanto pela mediação ativa dos cuidadores, passa a realizar ações mais complexas com os materiais ao seu redor. Por volta do sétimo mês, as ações manipulativas começam a incorporar um novo componente: a inclinação inicial à transformação dos objetos.

Nessa fase, segundo Vigotski (1996), o bebê não apenas manipula passivamente os objetos, mas passa a exercer sobre eles operações que envolvem força e alteração de forma - ele os aperta, estica ou mesmo os rompe. Tais comportamentos, que à primeira vista podem ser interpretados como simples atos de destruição, revelam uma transição qualitativa nas operações do bebê em direção a ações de transformação do objeto. Por volta dos oito meses, observa-se o surgimento de operações construtivas iniciais, como as tentativas de encaixar ou embutir um objeto dentro de outro. Essas ações marcam um progresso significativo, pois denotam o início da formação de operações que envolvem organização espacial e previsão do resultado da ação.

Vigotski (1996) chama a atenção para a contradição aparente dessas operações destrutivas iniciais, como romper, desmontar ou deformar objetos. Embora possam parecer negativas do ponto de vista de sua forma externa, em essência, elas possuem caráter eminentemente positivo. Trata-se de manifestações preliminares da capacidade de transformação intencional do objeto, condição fundamental para o desenvolvimento posterior do uso de ferramentas. Essa capacidade, por sua vez, encontra-se intrinsecamente vinculada à emergência do pensamento instrumental, expressão superior da atividade prática e cognitiva humana.

Essa manipulação de objetos imóveis com ajuda de objetos que se movem, a ação de uns sobre outros, essa transformação da forma do objeto e os inícios da formação positiva podem considerar-se, com pleno direito, como uma fase prévia para o desenvolvimento do pensamento instrumental. Tudo isso leva ao emprego, mais simples, da ferramenta. A utilização das ferramentas origina uma etapa completamente nova para a criança (VYGOTSKI, 1996, p.302).

Durante os primeiros seis meses de vida, o bebê ainda não apresenta condutas orientadas por vontade própria ou processos intelectuais consolidados. Seu processo de aprendizagem, nesse estágio inicial, manifesta-se por meio de ações motoras elementares, como sentar-se, agarrar objetos e iniciar os movimentos de engatinhar. Somente ao se aproximar do final do primeiro ano, começam a surgir as primeiras expressões do pensamento, ainda bastante rudimentares. Essas manifestações se traduzem em comportamentos associados ao que Vigotski (1996) denomina de intelecto prático, evidenciado no uso inicial de instrumentos e em ações que demonstram intenção e finalidade, mesmo antes da aquisição da linguagem.

Para que a criança possa ultrapassar esse estágio inicial, marcado por manipulações simples de objetos, e alcançar formas mais complexas de atuação afetiva e cognitiva, torna-se necessário que o foco de sua atividade orientadora se modifique. Até então, essa atividade está centrada na figura do adulto. Conforme Elkonin (2009, p. 215) destaca, a transição para ações mais elaboradas com os objetos exige uma mudança na natureza da relação entre a criança e o adulto, relação essa que se transforma ao longo do primeiro ano de vida e adentra a infância propriamente dita.

No primeiro semestre do primeiro ano, o bebê não manifesta comportamentos volitivos ou intelectuais. Sua aprendizagem identifica-se com movimentos simples, como sentar-se, agarrar, engatinhar. Somente depois, ao final do primeiro ano, manifestam-se suas primeiras reações intelectuais, ainda incipientes. Essas manifestações se identificam pela expressão do intelecto prático, pelo inicial uso de ferramentas, com ações orientadas a um fim, que se produzem antes mesmo da aquisição da linguagem pela criança (VYGOTSKI, 1996).

Contudo, para que a criança supere as qualidades primárias das primeiras manipulações de objetos e possa desenvolver novas propriedades afetivas e intelectuais, é necessário que se altere o conteúdo central de sua atividade orientadora, que até então era ocupado pelo adulto. Segundo Elkonin (2009, p.215), “é de suma importância, para passar à formação de ações com objetos, modificar o tipo de relacionamento da criança com o adulto, que começa no transcorrer do primeiro ano de vida e da primeira infância”.

Lísina (1987, p.287), ao descrever e nomear os tipos de comunicação existentes ao longo da infância, atribui àquela que acontece durante o primeiro ano o nome de “comunicação situacional-pessoal”. Conforme o próprio nome revela, essa comunicação está vinculada às explicitadas propriedades do desenvolvimento do bebê. Ademais, essa comunicação ampara a atividade orientadora do bebê sustentando suas relações objetais e pessoais, ao longo desse período.

Em consequência do avanço no quadro geral de seu desenvolvimento, o bebê desenvolve novas necessidades e potencialidades para a ação. A comunicação do bebê com o adulto desloca-se do centro da atividade infantil e permanece como orientadora da atividade de forma indireta. Lísina (1987, p.289) nomeia essa nova etapa na comunicação por “comunicação situacional de trabalho”.

Nessa nova etapa, a relação emocional e direta com o adulto abre espaço para uma relação na qual se interpõe entre ele e a criança a evidência do objeto. O adulto permanece na posição de organizador das vivências e atividades da criança. Entretanto, ela passa a dirigir-se

ao objeto que lhe atrai, percebendo-o distinto do adulto na cena geral de sua percepção e comunica-se com o adulto a fim de organizar ativamente suas ações com o objeto.

Essa nova forma de comunicação com os adultos é uma condição importantíssima do intenso desenvolvimento das ações com os objetos na primeira infância. Já traz implícita a atitude com o adulto como depositário de modelos de ações com os objetos e uma carga antecipada de simpatia do adulto pela criança (ELKONIN, 2009, p.216).

Com a passagem do primeiro para o segundo ano de vida, observa-se uma mudança significativa na atividade predominante da criança: a comunicação emocional direta dá lugar a ações que se voltam crescentemente à exploração e manipulação de objetos. No entanto, as transformações acumuladas ao longo do primeiro ano não desaparecem, uma vez que elas se reorganizam e dão origem a uma nova configuração transitória no desenvolvimento. Antes que essa nova forma de atividade orientadora se consolide plenamente, a comunicação da criança passa por um processo de reconfiguração, sinalizando o surgimento de uma formação central característica do período de viragem, geralmente alcançado por volta do final do primeiro ano de vida.

2.6.2 A atividade objetal manipulatória

Conforme acabamos de abordar no subcapítulo precedente, ao longo do primeiro ano de vida, o bebê conquista novas propriedades, especialmente no campo perceptual e da motricidade. Nesse período, a criança encontra-se estreitamente vinculada ao adulto por uma comunicação não verbal, inserida em uma atividade predominantemente emocional, a qual organiza e orienta sua vida psíquica de forma decisiva. Por volta do final desse primeiro ano, observa-se uma inflexão qualitativa na natureza dessa comunicação: a emergência da linguagem própria da criança, ainda em estágio inicial, marca a transição da linguagem pré-verbal para formas verbais rudimentares, sinalizando o início de um novo ciclo desenvolvimental.

O intervalo compreendido, em média, entre o segundo e o terceiro ano de vida (Martins, 2013) configura-se como um período de relativa estabilidade no desenvolvimento. A superação das condições características do primeiro ano evidencia-se por meio de uma profunda reconfiguração na maneira como a criança se relaciona com o ambiente que a cerca. Essa mudança altera sua situação social de desenvolvimento, conceito central na abordagem histórico-cultural, e está sustentada nos processos funcionais que se constituíram no ciclo

anterior, notadamente nos progressos sensório-motores e na formação incipiente da linguagem mediada por palavras.

A atividade assume, assim, papel central no processo de desenvolvimento, pois é por meio dela que a criança internaliza as qualidades humanas produzidas nas interações sociais. O desenvolvimento infantil, portanto, não é resultado de um simples amadurecimento biológico, mas produto da atividade concreta da criança nas condições específicas de sua vida e educação. Tal processo segue a lógica interna do desenvolvimento humano, discutida no capítulo inicial, e é orientado historicamente pelas formas de relação e pelas práticas culturais nas quais a criança está inserida.

As particularidades psicológicas da criança de qualquer idade se formam submetendo-se às leis gerais de desenvolvimento de seu psiquismo, em dependência das condições concretas de sua vida, atividade e educação. Por isto as particularidades psicológicas da idade, ainda que tenham muito de geral nas crianças que vivem em diferentes condições, todavia, de nenhuma maneira são invariáveis e não se apresentam igualmente em qualquer circunstância. As crianças de uma mesma idade adquirem muitos traços psicológicos diferentes segundo as condições histórico-sociais concretas em que vivem e segundo como se educam (ELKONIN, 1969, p.503, grifos no original).

A emergência do novo no comportamento infantil constitui um traço essencial do desenvolvimento humano. O surgimento de novas formações psíquicas, que marcam e diferenciam cada etapa do processo desenvolvimental, não ocorre de forma espontânea ou isolada, mas é resultado de uma trajetória de vida e educação orientada socialmente. Tais formações são marcos que definem os períodos do desenvolvimento e refletem, de maneira concreta, a influência das condições culturais e históricas que mobilizam a criança em sua totalidade, criando novas possibilidades para sua formação integral.

No período de desenvolvimento da criança em análise, observam-se mudanças expressivas na qualidade das relações sociais da criança e no papel que ela passa a desempenhar nessas interações. Essas transformações são expressão objetiva de novas propriedades do desenvolvimento que emergem em resposta às novas exigências sociais que se apresentam à criança. É nesse contexto de intensas modificações que a criança ultrapassa sua anterior situação social de desenvolvimento, inaugurando um novo ciclo e engajando-se em uma nova atividade orientadora: a atividade de manipulação de objetos.

Para explicitar as particularidades desse novo período, o presente capítulo está organizado a partir da análise das manifestações observáveis na transição entre a atividade emocional direta e a atividade objetual manipulatória, até sua constituição como eixo central do

desenvolvimento. A atividade de manipulação de objetos se origina no interior da atividade emocional direta e a ela supera, não por negação, mas por subordinação e transformação. Nesse movimento, a atividade anterior deixa de ocupar o lugar central, tornando-se base sobre a qual se edifica a nova forma de agir e conhecer da criança.

Desse modo, em cada etapa do desenvolvimento, certas funções psíquicas encontram-se em condições particularmente favoráveis para se desenvolverem, assumindo posição de destaque no processo. À medida que o sujeito se transforma em seu percurso desenvolvimental, nas funções psíquicas também se reorganizam, modificando tanto suas características quanto o papel que desempenham no conjunto do funcionamento psicológico da criança.

Nesse contexto, destaca-se que, para a criança pequena, a consciência encontra-se diretamente associada à percepção. Por sua relevância nesse estágio, a percepção atinge um nível de desenvolvimento mais elevado, influenciando de forma decisiva o progresso global da criança. Essa afirmação está em consonância com duas leis fundamentais do desenvolvimento infantil formuladas por Vigotski (1996, p. 345):

Segundo a primeira, as funções, assim como as partes do corpo, não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme, cada idade tem sua função predominante. A segunda lei diz que as funções mais importantes, as mais necessárias ao princípio, as que servem de fundamento a outras, se desenvolvem antes.

Neste período, a percepção assume papel central, constituindo-se como base para a complexificação cultural dos demais processos psíquicos. Ao mesmo tempo em que sustenta esse avanço, a percepção é também por ele transformada, numa relação dialética em que cada função influencia e requalifica a outra. Por essa razão, Vigotski (1996) identifica a percepção como a nova formação central desse período, isto é, como o aspecto qualitativamente renovado que caracteriza o segundo ano de vida. Importa destacar, contudo, que o “novo”, conforme concebido pelo autor, não se refere ao surgimento da percepção em si, mas à sofisticação que ela adquire no contexto do desenvolvimento cultural da criança.

Sob essa perspectiva, é fundamental compreender que o desenvolvimento humano se realiza por meio do desenvolvimento progressivo das funções psíquicas que, embora muitas vezes imperceptíveis quando analisadas isoladamente, ao se somarem geram mudanças qualitativas. Essas novas qualidades, em um primeiro momento, oscilam entre presenças mais ou menos evidentes no comportamento da criança, que ora se manifestam, ora parecem ausentes.

Além disso, para que qualquer nova formação seja incorporada ao funcionamento

psíquico, é imprescindível considerar suas raízes no que foi anteriormente desenvolvido. O ponto de partida de toda nova aquisição é, portanto, o conjunto de qualidades formadas nas etapas precedentes. Ao ultrapassar o primeiro ano de vida, a criança ainda opera predominantemente sob o domínio da situação imediata: sua percepção e ação sobre os objetos estão diretamente vinculadas à presença física e concreta dos mesmos. Essa forma de conduta, caracterizada pela resposta imediata ao que é percebido, resulta da unidade primária entre percepção sensorial e motricidade.

O que primeiro caracteriza a consciência da criança é o surgimento da unidade entre as funções sensoriais e motoras. A criança deseja tocar tudo quanto vê. Se observarmos a uma criança de dois anos deixada ao seu livre arbítrio, veremos que sua atividade é infinita, que rebole constantemente; sua atividade, contudo, está circunscrita a uma situação concreta, ou seja, faz tão somente aquilo que lhe sugerem os objetos circundantes (VYGOTSKI, 1996, p.343).

Um aspecto marcante da percepção no início do segundo ano de vida diz respeito à sua profunda imbricação com a esfera afetiva. Conforme aponta Vigotski (1996, p. 343), nesse estágio, “a percepção e o afeto se encontram estreitamente vinculados entre si, não estão diferenciados ainda”. Isso significa que, para a criança pequena, perceber e agir são partes de um mesmo movimento, ainda não dissociado da carga emocional que os objetos evocam. Sua ação é impulsionada pela atração ou repulsa que os estímulos sensoriais lhe provocam, o que revela uma percepção intensamente orientada pelo afeto. Assim, a criança se envolve apenas com aquilo que está diretamente presente em seu campo sensorial (o que vê ou ouve), pois sua atividade está vinculada ao que lhe afeta de forma emocional.

Esse entrelaçamento entre percepção, afeto e ação é constitutivo da experiência infantil nesse período. Importa destacar, entretanto, que essa unidade não se confunde com a organização baseada em reflexos primários. O que a sustenta não é uma resposta instintiva, mas precisamente o caráter afetivo da percepção, como enfatiza Vigotski (1996, p. 344). Ou seja, a unidade entre o sensorial e o motor é mediada pelo afeto¹¹ que, por sua vez, é construído nas relações sociais e culturais nas quais a criança está inserida. Isso revela a natureza historicamente constituída desses processos, reafirmando a concepção de que tanto a percepção quanto o afeto se desenvolvem a partir da mediação social.

Nesse mesmo sentido, Martins (2012, p. 104), apoiando-se em Luria (1991), reforça a

¹¹ Por afeto, entenda-se o grau de afecção do objeto sobre a criança, mobilizando-a na direção da aproximação ou afastamento do mesmo por consequência da vivência de “bem-estar” ou “mal estar” geradas no contato com ele.

ideia de que a percepção é um processo complexo, de caráter social, que não pode ser reduzido apenas às funções neurosensoriais. Ela não se resume a um conjunto de respostas corticais derivadas dos órgãos receptores como olhos, ouvidos ou pele, mas envolve outros dois componentes igualmente essenciais. O primeiro refere-se às operações motoras orientadas para o objeto percebido, ou seja, à ação dirigida que permite a criança explorar e apreender o mundo ao seu redor. O segundo componente diz respeito à experiência acumulada, às vivências anteriores que mediam a interpretação do que se percebe.

Ao enunciar outros dois componentes da percepção, além dos componentes neurosensoriais, os autores se referem às operações motoras orientadas em direção ao objeto a ser percebido e à experiência passada, às vivências da criança na elaboração e compreensão daquilo que ela percebe e experiencia.

O primeiro compreende os componentes motores, que participam ativamente da discriminação dos indícios básicos em face dos indícios difusos. Os movimentos dos olhos, a apalpação do objeto, a inclinação do corpo em direção ao estímulo etc., são estratégias que se aliam ao ato perceptual, especialmente, em situações de percepção do novo ou de percepção complexa. O outro componente diz respeito à experiência passada do sujeito, posto que o ato perceptivo conclama, primeiramente, relações entre as informações que chegam e informações já existentes. Por conseguinte, à mesma medida que a percepção resulta do trabalho de análise e síntese, provém, também, de comparações. Tais operações subsidiam a formulação das hipóteses perceptivas acerca do objeto ou da classe à qual pertence (MARTINS, 2013, p.104).

Em consonância com a perspectiva apresentada por Luria (1991), conforme discutida por Martins (2013), a formação do ato perceptivo revela-se como um processo de natureza social e complexa, profundamente influenciado pelas experiências que os sujeitos acumulam ao longo de sua trajetória. Nessa mesma direção, Vigotski (1996, p. 342) enfatiza que a percepção não se desenvolve de forma isolada ou puramente biológica, mas é orientada culturalmente. Isso ocorre porque os objetos que estruturam as operações motoras envolvidas no ato de perceber não são neutros, uma vez que carregam significados, funções e usos definidos socialmente.

As experiências vividas pela criança, portanto, desempenham um papel central na reorganização progressiva de sua percepção. À medida que se integra ao tecido das relações sociais, a criança vai constituindo, por meio dessas interações, novas formas de perceber o mundo, que se tornam cada vez mais complexas e diferenciadas. A percepção, nesse sentido, não é apenas uma resposta aos estímulos do ambiente, mas um processo que se forma na interação entre sujeito, cultura e sociedade.

Além de sua dimensão social e cultural, a percepção infantil, em seus estágios iniciais,

ainda não conta com a mediação plena de outros processos psíquicos superiores, como a atenção voluntária, a memória organizada ou o pensamento conceitual. Tais funções, por estarem em processo inicial de constituição, ainda não atuam sobre a percepção de maneira autônoma ou especializada. Nesse período, a atividade psíquica da criança caracteriza-se por um estado de fusão e indiferenciação entre os diversos processos mentais, que só mais adiante se desenvolverão como funções separadas, cada uma com suas especificidades e formas de atuação.

Para a criança pequena, a tomada de consciência não equivale a perceber e elaborar o percebido com ajuda da atenção, a memória e o pensamento. Ditas funções não estão ainda diferenciadas, atuam na consciência integralmente subordinadas à percepção em tanto e quanto participam no processo da percepção (VYGOTSKI, 1996, p.344).

Sobre essa questão, Vigotski (1996) observa que, ao longo dos primeiros três anos de vida, a memória da criança manifesta-se predominantemente como reconhecimento, ou seja, como resposta a estímulos presentes que evocam experiências anteriores. Nessa fase, a memória atua de forma integrada à percepção ativa e situada da criança, permitindo-lhe identificar elementos vistos anteriormente, desde que estejam novamente presentes no campo imediato de sua experiência. Contudo, essa manifestação não equivale à recordação ativa, pois ainda não envolve a evocação voluntária de algo ausente. É por isso que lembranças de acontecimentos vividos nesse período inicial raramente são preservadas na memória de crianças mais velhas ou adultos, o que evidencia a forma ainda embrionária e restrita com que a memória participa do funcionamento psíquico da criança pequena.

Essa configuração peculiar da memória está diretamente relacionada à forma como se organiza o pensamento nesse período do desenvolvimento. Fortemente dependente das percepções sensoriais imediatas, o pensamento da criança pequena não se sustenta na recordação ativa de vivências passadas, mas opera em estreita conexão com os estímulos presentes e com o tom afetivo que os acompanha. Como explica Vigotski (1996, p. 345), nesse estágio, “pensar significa orientar-se nas relações afetivas dadas e atuar de acordo com a situação externa que percebe”. Assim, predomina uma forma de pensamento diretamente ancorada na percepção visual-afetiva, que se traduz de modo quase imediato em ação, sem mediações representacionais.

Ainda segundo o autor (Vigotski, 1996, p. 364),

A memória se realiza na percepção ativa (reconhecimento). Manifesta-se como um momento determinado no próprio ato de perceber, sendo sua continuação e

desenvolvimento. Também a atenção passa pelo prisma da percepção. O pensamento vem a ser a reconstrução prática visual-direta da situação, do campo que se percebe. O pensamento alcança seu máximo desenvolvimento na generalização. Nesse período a criança fala e fala com ela do que vê. Ao encontrar-se diante das coisas, ela as denomina e assim se manifesta a relação entre as coisas com sua atribuição objetal. Todas as funções infantis estão imersas na percepção (grifos nossos).

O denominado estado de imersão no qual se encontram as funções psíquicas da criança pequena, especialmente no que se refere à percepção, pode ser mais bem compreendido a partir da concepção da consciência como um sistema. Isso implica reconhecer que os processos psíquicos não se desenvolvem de forma isolada, mas como partes interdependentes de um todo articulado. Desde os estágios iniciais do desenvolvimento, esses processos se influenciam mutuamente, e o predomínio de uma função sobre outra em determinados períodos não significa autonomia, mas uma forma particular de organização funcional. A atuação dos processos psíquicos dá-se, portanto, em conjunto e em constante interdeterminação.

Dessa forma, é importante destacar que a diferenciação e a especialização progressiva das funções psíquicas que compõem a consciência não ocorrem espontaneamente, mas resultam do percurso histórico e social vivenciado pela criança. A qualidade dessa diferenciação depende diretamente do tipo de atividade em que a criança se envolve. É por meio dessas atividades, desde que adequadamente organizadas, que se criam as condições para o amadurecimento e a consolidação das funções psíquicas. Atividades que não apenas mobilizam as funções existentes, mas que também exijam o uso daquelas que ainda estão em processo de formação, são fundamentais nesse percurso.

Nesse sentido, a atividade objetal manipulatória se destaca como núcleo orientador do desenvolvimento integral da criança pequena, justamente por seu potencial de convocar operações psicomotoras que estão prestes a emergir. Quando devidamente mediada pelo adulto, essa atividade não apenas estimula a criança a agir sobre o objeto, mas também promove a necessidade interna de estruturar e expressar tais operações em seu comportamento concreto. É essa exigência, posta pela situação objetiva e orientada pedagogicamente, que impulsiona o desenvolvimento de novas funções.

Conforme afirma Elkonin (1969, p. 499), a criança

Ao manejar as coisas não somente adquire novos conhecimentos, mas também novas habilidades e se formam nela novas capacidades, como resultado disso se eleva em seu desenvolvimento a um nível mais alto e recebe a possibilidade de adquirir uma experiência mais complicada, assim como de estabelecer relações mais complexas com a realidade.

A construção de relações mais elaboradas com a realidade está diretamente vinculada à qualidade dos objetos que a criança pode manipular, assim como ao contexto afetivo- cognitivo em que essas atividades se desenvolvem. Importa destacar que são os adultos os responsáveis por disponibilizar esses objetos e por criar as condições que configuram o ambiente afetivo e cognitivo no qual a criança internalizará o significado e a função social dos objetos. Essa interdependência entre a qualidade da atividade infantil e as relações sociais em que ela está inserida evidencia o papel fundamental do adulto no processo de desenvolvimento da criança.

De acordo com Vigotski (1996), entre todos os processos psíquicos em transformação nesse período, a linguagem destaca-se como aquele que mais diretamente contribui para reorganizar e qualificar a percepção infantil. A internalização da linguagem promove mudanças profundas na percepção da criança, influenciando, por consequência, seu desenvolvimento global. Isso ocorre porque a aquisição da linguagem estabelece a base para a transformação das relações sociais da criança, reorganizando sua interação com o adulto e, por extensão, com os objetos sociais que este representa.

A principal nova formação central da primeira infância está vinculada à linguagem, graças a qual a criança estabelece relações distintas do bebê com o meio social, quer dizer, modifica-se sua atitude diante da unidade social da qual ele mesmo faz parte (VYGOTSKI, 1996, p.356).

Nesse período, o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade que a criança encontra ao se relacionar com o adulto para estabelecer uma colaboração prática nas ações envolvendo objetos. A atividade com os objetos, guiada pela intervenção do adulto, gera na criança a demanda de desenvolver a linguagem como meio para organizar essas ações. Assim, a linguagem torna-se a principal ferramenta para estruturar e coordenar as atividades objetais, uma vez que é no contexto dessa relação com o adulto que tais ações emergem e se consolidam (ELKONIN, 1969; VYGOTSKI, 1996).

O processo de internalização da linguagem pela criança desencadeia avanços culturais essenciais para sua formação. Em consequência, a percepção da criança, ao ser transformada pela linguagem, passa a possibilitar a apreensão de novos aspectos da realidade, revelando propriedades dos objetos até então desconhecidas. A linguagem, além de ser o principal meio de comunicação humana, constitui um elemento central e indispensável para a transmissão do conhecimento (MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1996).

As novas relações da criança com o meio, na primeira infância, podem compreender-

se no estudo do desenvolvimento da linguagem infantil, já que o desenvolvimento da linguagem como meio de comunicação, como meio de compreensão da linguagem dos que lhe rodeiam, representa a linha central de desenvolvimento da criança dessa idade e muda essencialmente suas relações com o meio circundante (VYGOTSKI, 1996, p.350).

Demonstrando o caráter sistêmico dos processos psíquicos, a linguagem, ao influenciar a percepção, atua também sobre outros processos em desenvolvimento, como a atenção, a memória e o pensamento. Nas palavras de Elkonin (1998, p.508)

Sobre a base de uma convivência com os adultos em todos os aspectos da vida tem lugar uma formação rápida da linguagem da criança. À medida que domina as ações com objetos e sobre a base de um desenvolvimento intenso da linguagem tem lugar a formação de todos os processos psíquicos e o desenvolvimento da personalidade da criança.

Nesse contexto, Vigotski (1995) destaca que a função primária da linguagem é a função indicadora. A relevância dessa função para o desenvolvimento infantil reside no fato de que ela fundamenta a formação da atenção, um dos processos psíquicos essenciais à percepção nesse estágio. Assim, ao promover o aprimoramento da atenção, a linguagem, por meio de sua função indicativa, contribui diretamente para o desenvolvimento da percepção e dos processos psíquicos a ela associados.

Precisamente as primeiras palavras que dirigimos à criança cumprem a função indicadora. cremos, ao mesmo tempo, que é esta a primeira função da linguagem, que não tem sido destacada por nenhum investigador. A função primária da linguagem não consiste em que as palavras possuam significado para a criança, nem em que ajudem a estabelecer uma conexão nova correspondente, senão no fato de que a palavra é, em princípio, uma indicação. A palavra como indicação é a função primária no desenvolvimento da linguagem e dela se deduzem todas as demais (VYGOTSKI, 1995, p.232, grifos no original).

O processo atencional, em sua manifestação natural, não possui a capacidade de autorregulação. Isto é: a habilidade de mudar voluntariamente o foco da atenção é uma conquista cultural que precisa ser desenvolvida. Inicialmente, as propriedades intrínsecas dos objetos guiam as ações do bebê e da criança pequena; neste cenário, a indicação do adulto, por meio de gestos e palavras, torna-se crucial para a reorganização e qualificação da atenção infantil. Essa indicação funciona como um elemento que enriquece a percepção, ao orientar a atenção da criança para aspectos específicos do que deve ser percebido.

Essa compreensão possui, pelo menos, duas implicações fundamentais para o desenvolvimento infantil. Primeiramente, ao direcionar intencionalmente a atenção da criança,

o adulto facilita a percepção de objetos ou detalhes que, se deixados à condição emocionalmente orientada da criança, provavelmente não seriam focalizados de forma voluntária. Além disso, ao conduzir a atenção da criança, o adulto não está meramente apresentando objetos sob seus aspectos físico-químicos, mas introduzindo-os como portadores de funções e significados sociais.

A segunda implicação relaciona-se à lei genética geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual as qualidades culturais dos processos psíquicos manifestam-se inicialmente nas interações entre adultos e crianças. Essas qualidades, de natureza social, concretizam-se na vida da criança por meio de sua relação com os adultos, que são os portadores dos padrões culturais do comportamento. À medida que a criança se desenvolve, essas qualidades devem ser progressivamente internalizadas, tornando-se parte integrante de seu funcionamento psíquico. Por conseguinte, ao direcionar os objetos e orientar deliberadamente a atenção da criança, o adulto não apenas promove uma ação imediata, mas também ensina a criança a realizar essa operação. Dessa forma, cria-se um ambiente propício para que a criança, gradualmente, internalize esses modos de agir e, futuramente, adquira a capacidade de controlar sua própria atenção de maneira autônoma.

Sabemos que a continuidade geral do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam em respeito a ele; se produz depois a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação a si mesmo. (...) Logo é a criança quem começa a participar ativamente em tais indicações e é o mesmo quem utiliza a palavra ou o som como meio indicador, quer dizer, orienta a atenção do adulto em direção ao objeto que o interessa (VYGOTSKI, 1995, p.232).

Para ilustrar a dinâmica pela qual a criança aprende a agir sobre o comportamento do outro, assim como o outro age sobre o seu, internalizando formas de relacionamento social, recorreremos a uma passagem de Elkonin (2009, p. 219) que descreve a atividade objetal de seu neto.

Compraram a Andrei um automóvel de brinquedo. Primeiro, um dos adultos dá-lhe corda. Em seguida, tento ensinar a criança a segurar o automóvel com uma das mãos e a chave com a outra. Aproximo a mão de Andrei com a chave do orifício e, como tem dificuldade em dar-lhe corda, eu faço isso. Agora Andrei procura fazê-lo sozinho. Segura o automóvel numa das mãos, na outra a chave e a introduz no orifício da corda sem deixar de olhar pra mim. Quando já inseriu a chave, não consegue fazê-la girar e diz-me: “Vovô, você!” O que significa que eu devo dar-lhe corda. Dou voltas à mola e Andrei coloca o automóvel no chão e solta-o. Fazemos isso durante muito tempo, de maneira que Andrei executa todas as operações que precedem girar a chave da corda, mas depois acode a algum dos adultos, entrega-lhe o automóvel com a chave posta e pede-lhe que dê corda. Só depois de transcorridos dois ou três meses é que Andrei aprende a dar voltas à chave, e agora faz todas as operações por sua conta,

limitando-se a olhar o adulto como que em busca de estímulo e apreciação.

Nesse relato, observa-se como a criança utiliza a interação com o adulto para realizar ações sobre um objeto social, evidenciando que esse processo se desenvolve de forma prolongada. O trecho mencionado também evidencia a relevância do papel do adulto na oferta de modelos de ação sobre os objetos, bem como a centralidade da linguagem em constituição na criança para o estabelecimento de interações colaborativas com esses adultos. A mediação cultural que ocorre nesse processo está ancorada na possibilidade de o adulto compartilhar com a criança os conhecimentos que internalizou, os quais correspondem a saberes que dizem respeito tanto ao uso quanto ao significado social dos objetos. No entanto, tal transmissão não ocorre de maneira imediata ou mecânica.

O modelo de ação que os adultos oferecem à criança, inclusive quando é parte da atividade comum com os adultos e contém, por essa razão, como que toda a técnica da ação, não pode ser aprendido de chofre, dado que a criança ainda não destaca a forma física dos objetos que determina toda a parte operacional; o processo que realça e orienta essa forma é bastante prolongado (ELKONIN, 2009, p.220).

Fica claro que, ao direcionar intencionalmente a atenção da criança, o adulto não promove apenas o desenvolvimento dessa função psíquica. Ao empregar palavras para indicar objetos ou seus aspectos, o adulto atua na requalificação do conjunto dos processos psíquicos em formação. O objetivo dessa requalificação está diretamente ligado ao domínio progressivo da própria conduta: à medida que a atenção da criança se torna menos espontânea e mais voluntária, ela começa a libertar-se da dependência da situação imediata, sendo capaz, mesmo que de forma inicial, de escolher e controlar o foco de sua atenção.

Assim, o avanço da linguagem possibilita à criança nomear os objetos com os quais interage. Dar nome a um objeto significa destacá-lo do amálgama de uma percepção geral e difusa do ambiente. Nomear um objeto permite que ele seja percebido como uma entidade singular inserida em uma situação específica, em contraste com a percepção anterior, na qual objetos e fenômenos se confundem no panorama global.

De acordo com Vigotski (1996), inicialmente, para a criança pequena, as palavras que nomeiam os objetos fazem parte integrante da própria percepção desses objetos, numa relação peculiar: as palavras são vividas como componentes dos próprios objetos. Somente com o desenvolvimento da linguagem, as palavras passam a funcionar como símbolos que substituem o objeto na fala e no pensamento, assumindo, assim, seu papel representativo. Em outras palavras, ao singularizar um objeto, uma ação ou uma qualidade por meio da linguagem, a

criança objetiva e expressa esses elementos em sua função simbólica.

A percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela verbal. Graças à denominação do objeto, aparece a percepção objetual. O bebê e a criança pequena percebem de distinto modo os objetos que se encontram no quarto. O fato de que a criança passe da percepção muda à verbal introduz mudanças essenciais na própria percepção. Supunha-se antes que a função da linguagem era substituir o objeto, porém as investigações têm demonstrado que se trata de uma função de aparição tardia. A linguagem possui outro significado, pois modifica a visão, a figura se destaca sobre o fundo. A linguagem altera a estrutura da percepção graças à generalização; analisa o percebido e o categoriza, sendo uma complexa elaboração lógica, quer dizer, a singularização do objeto, da ação, da qualidade etc. (VYGOTSKI, 1996, p.364).

Nessa direção, a capacidade de perceber um objeto específico inserido em uma dada situação, mas que se destaca dela por suas propriedades singulares, representa um avanço significativo no desenvolvimento perceptivo da criança. Tal progresso marca a transição da percepção sensorio-motora, predominante no primeiro ano de vida, para uma forma mais elaborada: a percepção semântica. Conforme aponta Elkonin (1969), essa nova qualidade da percepção é marcada pela incorporação inicial, por parte da criança, do significado social dos objetos e fenômenos do mundo que a cerca. Assim, a linguagem, ao se constituir, reorganiza a percepção, promovendo o acesso progressivo à dimensão simbólica e social da realidade.

A constituição da percepção semântica não se dá pela simples acumulação de estímulos sensoriais nem pela justaposição de percepções fragmentadas. Ao contrário, ela requer a integração ativa dos sentidos e dos diversos processos psíquicos em desenvolvimento, operando de maneira sistêmica. Vigotski (1996) é enfático ao afirmar que essa nova forma de percepção não pode ser reduzida à soma entre a percepção e a atividade intelectual de generalização. Trata-se de uma reorganização qualitativa, que se expressa na capacidade da criança de discriminar elementos específicos dos objetos percebidos e, assim, formar representações mais complexas e significadas.

Desse modo, ao superar uma percepção fragmentária e imediatista, a criança passa a construir imagens mentais mais unificadas, nas quais os objetos são reconhecidos não apenas por suas características físicas, mas também por sua função e valor social (MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1996).

Segundo a lei fundamental da percepção humana, nossa percepção não se forma sobre a base de uns e outros elementos que se somam depois, ela é global. Partindo dessa lei, falamos de percepções generalizadas. Segundo a lei geral da percepção, nenhuma propriedade percebida objetivamente está isolada, se percebe sempre como parte de um todo. A percepção se determina pela índole do todo, no qual se inclui como parte (VYGOTSKI, 1996, p.358-359).

É fundamental reconhecer que a percepção, assim como a linguagem e os demais processos psíquicos, desenvolve-se a partir da relação ativa que a criança estabelece com o mundo, um mundo repleto de objetos e fenômenos dotados de complexidade própria à cultura humana. Ainda que, nos primeiros anos de vida, a criança não tenha consciência plena de todos os aspectos que compõem os objetos e eventos com os quais interage, é com essa totalidade concreta e multifacetada que ela se engaja. Por essa razão, quanto mais avançada for a formação da percepção semântica, mais abrangente e precisa será a imagem mental que a criança poderá construir a respeito dos elementos que percebe (MARTINS, 2013).

De acordo com Vigotski (1996), essa forma de percepção apoia-se no campo semântico proporcionado pela palavra. A palavra, para além de sua função de indicar, carrega consigo um significado, e esse significado representa uma forma de generalização, uma abstração do real. Ao nomear uma classe de objetos ou estabelecer relações entre eles, a palavra amplia o alcance perceptivo da criança, permitindo-lhe reconhecer não apenas a aparência imediata dos objetos, mas também seu papel, uso e valor no contexto social em que está inserida.

O que é a percepção semântica? Na percepção semântica vejo no objeto algo além do que há no ato visual direto; a própria percepção do objeto já é, em certa medida, uma abstração que possui também rudimentos de generalização (VYGOTSKI, 1996, p.360).

O significado atribuído à palavra introduz, na percepção, elementos e propriedades do objeto que extrapolam os limites da experiência visual imediata. Esse movimento rompe com a unidade sensorio-motora que caracteriza a percepção do bebê em fases anteriores do desenvolvimento. Ao reorganizar a percepção, o significado da palavra atua também sobre o conjunto dos processos psíquicos em formação, passando a mediá-los de maneira progressivamente mais complexa (VYGOTSKI, 1996).

Como apontam os autores aqui considerados, nesse estágio do desenvolvimento, os processos psíquicos começam a se diferenciar tendo a percepção como eixo central. Assim, o desenvolvimento da atenção, que se encontra ainda em formação, contribui para o aprimoramento da percepção, que, por sua vez, ao ser atravessada pelo campo semântico da linguagem, também favorece o desenvolvimento da atenção e da memória verbal, agora orientadas culturalmente. Como bem sintetiza Martins (2013, p. 119),

(...) a fala libera a atenção do jugo da situação presente, que operaria sobre ela de maneira direta e imediata. Em unidade com o campo perceptivo passa a existir o

campo simbólico. Essa unidade determina profundas transformações psíquicas no âmbito perceptivo, que passa a se organizar também mediante a função atencional verbalizada. Por conseguinte, a atenção passa a abarcar não só as propriedades dos estímulos captados sensorialmente, mas uma série de outros selecionados a partir da palavra e da fala. Por essa via, o campo atencional gradativamente vai deixando de coincidir com o campo perceptivo, em um processo de libertação da “ditadura” sensorial no qual a palavra adquire, cada vez mais, a capacidade de dirigir e coordenar as ações.

É justamente o processo de complexificação da percepção e da atenção que promove transformações significativas na memória. Assim como ocorre com a atenção, a memória vai, gradativamente, se desvinculando do domínio exclusivo do sensorial imediato. Recordar, portanto, deixa de ser apenas um ato de reconhecer experiências vividas, para se tornar um processo mais elaborado, sustentado pela mediação simbólica. À medida que a percepção adquire caráter semântico, os adultos, ao evidenciarem propriedades, significados e funções sociais dos objetos com os quais a criança interage, ampliam as condições para que o registro, o armazenamento e a evocação das experiências sejam orientados pelas palavras, ou seja, signos que representam o universo simbólico culturalmente construído.

Segundo Vigotski (1996), a percepção possui um caráter estrutural, o que significa que, ao se desenvolver em estreita relação com a linguagem, ela se configura como uma estrutura semântica. Nessa estrutura, a conexão entre as propriedades dos objetos e o contexto ao qual pertencem possibilita à criança atribuir sentido a uma imagem para além de seus aspectos isolados. Além disso, por integrar uma organização mais complexa, a percepção semântica abarca tanto os elementos imediatamente visíveis quanto aqueles que são projetados pela imaginação.

A percepção semântica é uma percepção generalizada, quer dizer, forma parte de uma estrutura mais complexa, subordinada a todas as regras fundamentais da estrutura. Porém, além de constituir uma parte da estrutura diretamente visível participa, também, em outra estrutura, a imaginada, por isso é muito fácil paralisar essa percepção semântica ou dificultá-la (VYGOTSKI, 1996, p.359).

Vigotski (1996) ilustra essa complexidade da percepção semântica ao descrever situações nas quais sua realização pode ser dificultada. O autor demonstra que um mesmo objeto pode integrar, simultaneamente, mais de uma estrutura perceptiva. Dependendo do contexto e da estrutura dominante no momento da percepção, o objeto pode ser apreendido sob diferentes pontos de vista, revelando múltiplas significações. Tal fenômeno evidencia que a percepção semântica não é linear nem fixa, mas antes, é permeada por articulações entre o sensível e o simbólico, entre o imediato e o elaborado. A maneira como a criança compreende um mesmo

objeto pode, portanto, variar segundo a estrutura que organiza sua percepção naquele instante, o que confere dinamicidade ao modo como o mundo é conhecido e significando na infância.

Apresenta-se a criança um quebra-cabeça: há que encontrar no desenho um tigre ou um leão, não o pode ver porque as partes do corpo do tigre são, ao mesmo tempo, as partes de outras figuras do desenho; isso dificulta a possibilidade de encontrá-los. A estrutura generalizada é uma estrutura que forma parte da estrutura da generalização. A percepção adquire sentido porque se reconhece a estrutura visível (quer dizer, é percebida como um todo semântico) (VYGOTSKI, 1996, p.359).

Segundo Vigotski (1996), a articulação entre o desenvolvimento da percepção e da linguagem manifesta-se na formação da estrutura semântica da percepção, por meio da qual os objetos e fenômenos são percebidos com sentido, a partir do quadro geral do qual fazem parte. É justamente a linguagem, internalizada progressivamente pela criança no decorrer de sua inserção nas relações sociais, que lhe possibilita ultrapassar a percepção fragmentada e sensorio-motora, atribuindo significados aos elementos da realidade. Assim, é por meio da linguagem que a percepção se reorganiza, ganhando uma nova qualidade: a capacidade de significar o mundo vivido, para além daquilo que é imediatamente dado aos sentidos.

Simultaneamente à linguagem, se inicia na criança, sobretudo o processo de compreensão, de tomada de consciência da realidade circundante. O dito por mim sobre a percepção ilustra bem essa ideia. A percepção das figuras geométricas, por uma parte, e dos desenhos com representações de certos objetos, por outra parte, tem raízes distintas. A percepção do “sinn” (sentido) não é uma consequência do desenvolvimento sucessivo de qualidades puramente estruturais, mas está diretamente vinculada com a linguagem e é impossível à margem da mesma (VYGOTSKI, 1996, p.362).

Desse modo, ainda que a criança pequena conquiste, nesse estágio, uma percepção mais estável e dotada de significados sociais, em função da emergência da linguagem e da mediação ativa do adulto, sua relação com os objetos permanece fortemente ancorada na concretude da situação imediata. A linguagem, ao reconfigurar a percepção, prepara o solo para futuros saltos no desenvolvimento, sem, no entanto, tornar a criança plenamente capaz de operar com significados em sua forma mais abstrata e flexível. Falta-lhe, ainda, a capacidade de transpor sentidos, de deslocar significados de um contexto a outro, que correspondem a operações que encontrarão terreno fértil na próxima etapa de seu desenvolvimento, com o surgimento do jogo de papéis sociais.

É nesse horizonte que se anuncia uma nova forma de atividade, onde o objeto não será apenas percebido e nomeado, mas simbolicamente representado. Na brincadeira protagonizada,

a criança não apenas manipula objetos, mas os reinventa em função de novos sentidos. Surge, então, o jogo como expressão do pensamento nascente. O pensamento que começa a libertar-se da percepção imediata e a explorar, por meio da imaginação, as possibilidades do mundo humano.

2.6.3 O período dos jogos de papéis sociais

A complexificação alcançada no processo de formação cultural da criança constitui o alicerce para uma nova reorganização de suas relações sociais e da atividade que passa a ocupar posição central em seu desenvolvimento. Superada essa etapa de transição, a brincadeira de papéis sociais, também denominada jogo protagonizado, assume o papel de atividade orientadora do desenvolvimento infantil, mantendo-se como eixo estruturante até a entrada da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por volta dos seis anos de idade.

Considera-se pertinente destacar, ainda que de forma sucinta, as articulações existentes entre os avanços proporcionados pela atividade objetual manipulatória e o surgimento do jogo de papéis sociais, sem que tenhamos a pretensão de esgotar as múltiplas dimensões que envolvem essa passagem, e considerando os limites e objetivos desta investigação. Do mesmo modo, é relevante considerar as contribuições teóricas de Vigotski e Elkonin acerca das características da brincadeira infantil nesse período de transição, uma vez que esta pesquisa versa sobre os objetos como recursos lúdicos para a ação brincante da criança.

Elkonin (2009, p. 216) afirma que “a origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância”. Tal afirmação evidencia que a mediação do adulto, ao apresentar à criança modelos de ação com os objetos, constitui a base a partir da qual se desenvolve a brincadeira objetual. Posteriormente, essa forma de brincar se transforma, adquirindo novas qualidades que contribuirão para a emergência da brincadeira simbólica e do jogo de papéis.

Durante os primeiros anos de vida, ao disponibilizar objetos e demonstrar seus modos de utilização, o adulto não apresenta apenas as ações materiais, mas também comunica à criança os significados e as funções sociais atribuídas a esses objetos. A apropriação dessas funções e significados culturais constitui a base necessária para que, posteriormente, a criança seja capaz de realizar a transposição simbólica entre objetos, consistindo em habilidade fundamental para a emergência do jogo de papéis sociais.

Para que tal transposição ocorra, inicialmente, não é exigido que o objeto substituto

possua semelhança física com o objeto original. É suficiente que ele permita a execução da ação funcional correspondente. Nesse sentido, Elkonin (2009, p. 226) observa: “Para a criança é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos”. Tal compreensão evidencia que, no início desse processo, a substituição simbólica ainda está ancorada na experiência prática de manipulação orientada pelo adulto.

Importa salientar que essas substituições simbólicas só são possíveis com objetos cujas funções e significados sociais tenham sido experienciados pela criança em situações anteriores de interação mediada. Ainda que em suas formas iniciais, a capacidade de atribuir novos sentidos a objetos diversos e de generalizar ações representa um avanço qualitativo nas relações da criança com o mundo social, apontando para transformações significativas em sua atividade e em sua forma de inserção na cultura.

F. Frádkina mostrou que precisamente o poder separar as ações do objeto e generalizá-las torna possível a comparação destas com as ações dos adultos e, graças a isso, a penetração da criança nas tarefas e o sentido das ações humanas (ELKONIN, 1987, p.117)

À medida que a atividade de manipulação de objetos se desenvolve e os processos psíquicos se tornam mais complexos, conforme discutido anteriormente, essa atividade passa a adquirir novos sentidos e significados para a criança. Ou seja, a ação inicialmente centrada na exploração prática dos objetos transforma-se gradualmente em uma atividade impregnada de significados culturais, refletindo os sentidos atribuídos às ações humanas no contexto social.

Nesse período de desenvolvimento, a criança começa a perceber que as ações realizadas com os objetos não existem de forma isolada, mas estão inseridas em sistemas de relações sociais. Essa ampliação da percepção possibilita a compreensão de que tais ações fazem parte de papéis sociais desempenhados pelos adultos. Com isso, abre-se o caminho para a emergência de uma nova forma de atividade: o jogo simbólico ou brincadeira de papéis, no qual a criança, por meio da ludicidade, passa a reproduzir as ações observadas no mundo adulto, internalizando-as e reelaborando-as no contexto da brincadeira.

Na ação objetual mesma, tomada isoladamente, “não está escrito” para que se realiza, qual é seu sentido social, seu motivo eficiente. Somente quando a ação objetual se inclui no sistema das relações humanas se revela nela seu verdadeiro sentido social, sua orientação às outras pessoas. Tal “inclusão” tem lugar no jogo. O jogo de papéis aparece como a atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma na criança a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o

desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função orientadora (ELKONIN, 1987, p.118).

Mesmo considerando apenas os elementos mais gerais que caracterizam a terceira atividade orientadora do desenvolvimento, é possível afirmar que tal forma de atividade não emerge de maneira espontânea a criança. As ações lúdicas se constituem progressivamente, à medida que a criança internaliza aspectos das relações sociais, expressos por meio das funções e significados dos objetos que manipula, sempre mediada pela atuação dos adultos. Dessa forma, a qualidade do brincar está intrinsecamente relacionada à densidade e à natureza das relações sociais que a criança vivencia e reproduz no contexto da brincadeira.

Essa assertiva revela o caráter histórico e social das brincadeiras infantis, reafirmando que tais práticas não são inatas, mas construídas culturalmente. Além disso, seu aspecto processual indica que as brincadeiras de papéis sociais ou jogo protagonizado não se manifestam desde o início em sua forma mais desenvolvida ou estruturada. Nessa direção, Vigotski (1996) e Elkonin (2009) convergem ao apontar que o significado da brincadeira se apresenta de forma fracionada ao longo do desenvolvimento. Ambos os autores reconhecem que as crianças pequenas brincam nos primeiros anos de vida, mas suas brincadeiras diferem qualitativamente das realizadas por crianças mais velhas ou por adultos.

Vigotski (1996), ao propor uma definição positiva da brincadeira, destaca seu caráter simbólico e representacional, ao afirmar que se trata de “uma relação peculiar com a realidade, que se caracteriza por criar situações fictícias, transferir as propriedades de um objeto a outro” (p. 349). Assim, a brincadeira supõe a utilização de objetos como substitutos simbólicos de outros, funcionando como brinquedos no contexto da imaginação infantil.

Contudo, o autor chama a atenção para a necessidade de distinguir as formas iniciais de brincar, presentes nos primeiros anos de vida, daquelas que se desenvolvem em idades posteriores, nas quais as crianças passam a criar situações fictícias que não estão mais condicionadas à realidade imediata. Segundo Vigotski (1996), as pesquisas demonstram que as brincadeiras com significados móveis e situações imaginárias surgem de forma incipiente apenas ao final da primeira infância. Entre o segundo e o terceiro ano de vida, as crianças ainda não dispõem de condições para elaborar plenamente tais situações fictícias, no sentido pleno do termo.

As brincadeiras realizadas pelas crianças nos primeiros anos da infância apresentam características particulares que as diferenciam das práticas lúdicas observadas em crianças mais velhas. Nessa fase, é comum que a criança imite comportamentos do cotidiano, como, por

exemplo, alimentar uma boneca da mesma forma que vê um adulto alimentar um bebê. No entanto, tal ação não se constitui, ainda, como uma atividade em que a criança assume conscientemente o papel de cuidadora, nem atribui à boneca o papel simbólico de criança.

Vigotski (1996) esclarece que, ao brincar de alimentar a boneca, a criança ainda não desenvolveu plenamente as capacidades cognitivas necessárias para a adoção consciente de papéis sociais. Isso se deve, em parte, à ausência de uma diferenciação clara entre si e o meio que a cerca, bem como à limitação para realizar abstrações e generalizações. Assim, ela não se coloca no lugar do adulto ou de outra pessoa significativa, tampouco utiliza os objetos de forma simbólica, atribuindo-lhes funções sociais distintas daquelas que lhes são próprias. Quando ela representa um papel, imita as ações como o adulto, segue as regras de comportamento e utiliza os objetos e os brinquedos para substituir os instrumentos usados pela pessoa de referência (MUKHINA, 1996).

Conforme destaca o autor, “não existe, neste caso, um desdobramento de situação fictícia quando a própria criança ao desempenhar um papel muda claramente a propriedade do objeto” (VYGOTSKI, 1996, p. 349). Para a criança pequena, portanto, a boneca permanece sendo apenas uma boneca, e o osso, apenas um osso, ou seja, os objetos não adquirem, ainda, novas significações no plano simbólico da brincadeira.

Por isso, se a característica do jogo, como dizem, é que tudo pode servir para tudo, o dito não pode aplicar-se para os jogos da criança na primeira infância. Assim, pois, nos encontramos com algo que parece jogo, porém do qual a criança não é ainda consciente (...) Para crianças de maior idade, o característico é a existência de um campo semântico e visual (VYGOTSKI, 1996, p.350).

É nessa fase do desenvolvimento que, segundo Vigotski (2008, p. 25), “emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente” por parte da criança. Ela manifesta o desejo de atuar com determinados instrumentos e de participar de situações tal como fazem os adultos: “quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (LEONTIEV, 2017, p. 121). Diante dessa impossibilidade, a criança cria situações imaginárias que lhe permitem satisfazer simbolicamente esses desejos. Assim, por exemplo, uma menina brinca com uma boneca como se fosse sua filha, uma vez que, embora não possa alimentar ou segurar um bebê real, pode imitar as ações maternas a partir da mediação do brinquedo. É, portanto, na brincadeira de papéis sociais que a criança encontra um meio privilegiado de

realizar simbolicamente as ações adultas, satisfazendo, ainda que em plano fictício, seus desejos imediatos de aproximação ao mundo dos adultos.

As características anteriormente descritas sobre a brincadeira na primeira infância guardam estreita relação com as condições do desenvolvimento infantil alcançadas e com aquelas que ainda se encontram em processo de consolidação. Tais características são fortemente marcadas pela manipulação de objetos, atividade central nesta etapa da vida. A forma como a criança pequena manipula e utiliza os objetos e brinquedos a ela oferecidos está diretamente relacionada à qualidade de sua percepção sobre esses elementos.

Em outros termos, ao desejar ser como o adulto, a criança encontra na brincadeira um instrumento para experimentar essa condição. Ainda que não tenha desenvolvido plenamente as capacidades necessárias para realizar determinadas ações, ela interpreta papéis e cria situações em que é possível assumir simbolicamente a função do outro. Nesse processo, os objetos disponíveis são ressignificados e assumem, provisoriamente, os significados dos instrumentos que compõem a ação adulta desejada. Essa substituição simbólica é o que permite à criança vivenciar, no plano da imaginação, aquilo que ainda não pode experimentar concretamente.

Na primeira infância, os desejos da criança se caracterizam pela necessidade de realização imediata. Como aponta Vigotski (2008, p. 25), “o adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias”.

A brincadeira de papéis sociais, ao instaurar uma situação imaginária, oferece uma alternativa à imediatez da ação concreta, possibilitando à criança realizar simbolicamente aquilo que não pode realizar de fato. Trata-se, portanto, de uma atividade que responde não apenas a uma demanda cognitiva, mas também afetiva, uma vez que, como destaca Vigotski (2008, p. 26), “a criança tem consciência de suas relações com os adultos, [e] reage a eles com afeto”. Assim, o desejo de ser como o adulto e realizar suas ações está intrinsecamente vinculado ao vínculo afetivo que a criança estabelece com ele.

Isso, porém, não significa que a criança compreenda, de forma consciente e elaborada, os motivos que sustentam a brincadeira de papéis sociais. Na realidade, ela realiza essas ações de modo não intencional e sem plena consciência dos propósitos que as orientam. Como afirma Vigotski (2008, p. 26), “ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira”. Ainda assim, é por meio dessa forma de atividade que a criança começa a tomar

consciência das ações dos adultos com os objetos e das funções sociais atribuídas a esses objetos no contexto cultural em que vive.

Nesse processo, a brincadeira de papéis sociais não apenas permite à criança vivenciar simbolicamente determinadas ações, mas também constitui uma via pela qual ela apreende, em nível prático e sensível, os modos de agir socialmente instituídos. Como apontam Lima, Akuri e Valiengo (2018, p. 363), essa atividade lúdica desempenha um papel central no desenvolvimento da consciência sobre as funções sociais dos objetos e das relações que os estruturam no cotidiano.

[...] comunicando-se e convivendo com os adultos, a criança reproduz relações sociais e de trabalho na brincadeira de papéis, resolvendo a contradição entre a necessidade de conhecer e usar os objetos do mundo – tal como os adultos fazem – e os limites que lhe são impostos para reproduzir tais ações.

Na brincadeira de papéis sociais, a criança penetra no universo adulto não apenas imitando-o,

[...] mas reproduz em si e para si as relações que percebe ao seu redor: desenvolve a linguagem oral, a imaginação, a sociabilidade, a personalidade, aprende a controlar a própria conduta, dentre outras funções psíquicas e atitudes que representam condição para o seu desenvolvimento futuro, enfim, para o seu processo de humanização (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 71).

Enquanto a criança desenvolve a brincadeira de papéis sociais, reproduzindo os papéis advindos do meio social, ela não apenas imita, mas reelabora essas ações e funções com base em sua vivência e compreensão sensível do mundo. Nesse movimento, ela se apropria dos modos de ser, agir e relacionar-se que observa nos adultos e nas interações sociais que a cercam, o que favorece o desenvolvimento de sua conduta volitiva, de sua capacidade simbólica e de sua inserção progressiva na cultura.

Essa atividade lúdica, portanto, não se limita a uma simples reprodução mecânica da realidade; ao contrário, configura-se como uma atividade criadora, que permite à criança experimentar, explorar e reorganizar, de maneira subjetiva e imaginativa, os elementos culturais e sociais que presencia em sua convivência diária. Assim, por meio da brincadeira, a criança constrói sentidos e significados sobre o mundo social, amplia sua compreensão das normas que regem as relações humanas e fortalece sua capacidade de autorregulação e autonomia.

Desse modo, ao assumir papéis sociais na brincadeira - como o de mãe, professor, médico, motorista, entre outros -, a criança vivencia uma forma de atuação que exige o seguimento de regras próprias de cada papel e o exercício da tomada de perspectiva do outro, o

que representa um avanço qualitativo no desenvolvimento de sua consciência de si e dos demais. É nesse processo que a brincadeira, enquanto atividade humana estruturante, contribui de forma decisiva para a constituição do sujeito histórico e social em sua singularidade.

De acordo com Elkonin (1987, p. 93, tradução nossa), “Através do jogo o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, é introduzida na sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto¹²”. Ou seja, ao assumir o papel do adulto na brincadeira, a criança assume determinadas funções e normas sociais, seguindo regras de comportamento que a elevam para um nível superior de desenvolvimento (ELKONIN, 1987) e lhe possibilitam controlar sua vontade e sua conduta. Enquanto brinca, ela “amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece” (MELLO, 2007, p. 97).

Compreende-se que, ao engajar-se na brincadeira de papéis sociais, a criança não apenas reproduz os papéis oriundos de seu contexto sociocultural, mas também aprende a ser e a agir no mundo por meio da interação com objetos e com outras pessoas. É precisamente a partir das ações objetivas desenvolvidas nessa atividade que a criança organiza e amplia seus processos psíquicos internos, o que resulta em transformações qualitativas significativas na constituição e no desenvolvimento de sua personalidade.

À medida que a linguagem se torna mais elaborada e que a capacidade de generalização se desenvolve, a criança passa a atribuir novos significados aos objetos, deslocando e transpondo funções de um elemento para outro. Esse processo incide diretamente sobre a qualidade do pensamento, ao favorecer a ampliação das operações mentais.

Durante os primeiros anos de vida, particularmente até os três anos de idade, o pensamento infantil permanece vinculado a estruturas concretas, dado que tanto a percepção quanto a linguagem ainda operam predominantemente no plano da materialidade dos objetos. Nesse período, a criança ainda não desenvolveu plenamente as operações lógicas do pensamento, como a generalização e a abstração. Tais operações, no entanto, serão paulatinamente requisitadas e progressivamente complexificadas à medida que a atividade lúdica se torna mais estruturada e passa a desempenhar papel central nas etapas posteriores do desenvolvimento infantil.

¹² “Através del juego el mundo de las relaciones sociales, mucho más complejas que las accesibles al niño en su actividad no lúdica, se introduce en su vida y la eleva a un nivel significativamente más alto” Elkonin (1987, p. 93).

CAPÍTULO 3: OS OBJETOS LÚDICOS DE AMPLO ESPECTRO E O BRINCAR HEURÍSTICO

No capítulo precedente, foram apresentadas e discutidas as reflexões acerca da periodização do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, evidenciando os fundamentos teóricos e as contribuições da perspectiva histórico-cultural que elucidam as especificidades e a atividade principal de cada período. Essa análise permitiu compreender a relevância das experiências vivenciadas pelas crianças de 0 a 3 anos para a constituição de suas habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras, bem como o papel do contexto educativo no favorecimento dessas aprendizagens.

Partindo desse referencial, o presente capítulo tem como objetivo aprofundar o estudo sobre os objetos lúdicos de amplo espectro e suas relações com o brincar heurístico, compreendendo-os como elementos centrais para a promoção de interações ricas e diversificadas no ambiente da creche. Para tanto, o capítulo se estrutura em três partes.

A primeira, intitulada “O brincar como atividade principal da criança de 0 a 3 anos”, discute o brincar não apenas como expressão espontânea da criança, mas como atividade fundamental para o seu desenvolvimento integral, articulando-o com os pressupostos da pedagogia da infância e da teoria vigotskiana.

O segundo, “Objetos lúdicos de amplo espectro no contexto das creches”, analisa a presença, o uso e as potencialidades desses materiais no cotidiano institucional, considerando sua versatilidade e capacidade de instigar múltiplas formas de exploração, imaginação e aprendizagem.

Por fim, trataremos em “O brincar heurístico”, as categorias da brincadeira heurística: o cesto de tesouros, o jogo heurístico e a bandeja de experimentações, como propostas pedagógicas nas quais se inserem os objetos lúdicos, foco da nossa investigação. Além de apresentarmos cada uma, destacaremos encaminhamentos metodológicos que favorecem a exploração sensorial, a investigação autônoma e a construção de significados pelas crianças, com base na interação livre e criativa com objetos de amplo espectro presentes nas rotinas das creches.

Ao estabelecer esse percurso, busca-se evidenciar como tais práticas e recursos podem constituir-se em estratégias potentes para a mediação pedagógica na primeiríssima infância, ampliando o repertório de experiências e ampliando as oportunidades de desenvolvimento nos diferentes domínios humanos.

3.1. O brincar como atividade principal da criança de 0 a 3 anos

A criança, na primeiríssima infância, estabelece suas interações com os diversos signos sociais por meio da mediação de seus saberes e experiências prévias. Como vimos no capítulo anterior, inicialmente, essa comunicação se dá de forma emocional e direta com o adulto; em seguida, ocorre a manipulação dos objetos, a partir da qual se desenvolvem novos conhecimentos e vivências, culminando na emergência do pensamento simbólico. De acordo com Vigotski (1991), o pensamento simbólico efetivamente surge quando ocorre a articulação entre linguagem e pensamento, promovendo um avanço qualitativo no desenvolvimento psíquico infantil. Desse modo, entende-se que os objetos oferecidos às crianças desempenham papel essencial na constituição das relações emocionais, práticas e simbólicas.

Os bebês, ao manipularem objetos e reconhecê-los, procuram estabelecer conexões entre as características representativas desses objetos, suas novas experiências e o conhecimento previamente adquirido, realizando assim suas primeiras formas de interagir, descobrir e investigar o mundo. Em um curto intervalo, a percepção inicialmente passiva transforma-se em manipulação ativa, evoluindo posteriormente para interações mais complexas, tais como o brincar, o jogo e a escuta de histórias, entre outras formas expressivas.

Embora o brincar desempenhe um papel fundamental no processo educativo e desencadeie diversos aspectos do desenvolvimento infantil, por longo tempo foi considerado como fútil, restringindo-se à função de mera distração ou recreação. Em contextos mais críticos, segundo Brougère (2004) chegou a ser visto como nefasto, prejudicial. Os resquícios dessa concepção ainda permeiam a prática educativa contemporânea, o que explica, em parte, algumas visões acerca do brincar que permeiam o cotidiano das creches.

Observa-se ainda, nos dias atuais, a coexistência de duas perspectivas acerca do brincar, uma que o considera como atividade totalmente livre e outra que o interpreta unicamente como prática pedagógica, ambas insuficientes para abarcar sua complexidade. Conforme destaca Brougère (2004, p. 106), “as contribuições das crianças são importantes, mas também o lugar, o material disponibilizado, a postura do professor, entre outros fatores”. Assim, a brincadeira não se configura como pedagógica em si mesma; cabe ao adulto um papel singular nesse processo, ao potencializar o desenvolvimento infantil por meio da mediação lúdica.

A forma como o brincar é abordado no ambiente escolar pode ser considerada análoga ao trabalho realizado com a arte, pois ambos os campos oscilam entre dois extremos: o livre, exemplificado pelo brincar espontâneo e pela autoexpressão artística, e o controlado,

caracterizado pelo brincar dirigido e pelo ensino conteudista da arte, que se manifesta em práticas como cópias, preenchimento de espaços e desenhos predelineados para colorir.

Conforme aponta Sans (1995), esses extremos são prejudiciais. De um lado, a ênfase exclusiva na autoexpressão pode relegar os conteúdos historicamente acumulados a segundo plano; de outro, a priorização do ensino conteudista tende a limitar a aprendizagem à mera transmissão de informações. De maneira semelhante, no contexto do brincar, observa-se que o brincar livre ocorre quando educadores permitem que as crianças brinquem sem planejamento ou intervenção, enquanto o brincar dirigido e pedagógico se restringe a exercícios motores, preenchimento de espaços e atividades como a escrita de letras (HORN, 2004). Nesses casos, o brincar frequentemente é reduzido a uma mera ocupação do tempo ou a um momento de descanso após tarefas consideradas “sérias”.

Observa-se que a adoção radical de qualquer um desses polos pode bloquear a expressão infantil, comprometendo a formação da criança e gerando insegurança criativa e fragilizando as descobertas e aprendizagens infantis.

Alves (2008) assevera que as práticas escolares voltadas à exploração do lúdico costumam se fundamentar predominantemente em duas dimensões: a recreativa, que privilegia o aspecto do entretenimento, e a didática, que o utiliza como instrumento pedagógico. Essa delimitação resulta numa percepção limitada das múltiplas potencialidades formativas e educativas que o lúdico pode oferecer.

Tomado como recreação, o lúdico assume um valor pejorativo sob o ponto de vista educativo, ou seja, a recreação pressupõe a vivência de uma atividade – seja um jogo, uma brincadeira, uma história etc. – que preza uma liberdade de ação; ausente de seriedade, improdutivo – e que tem por objetivo o princípio do prazer. Sob a perspectiva da recreação, o lúdico ocupa, na prática pedagógica das professoras, o lugar de passatempo, de distração, de descanso – em contraposição à dimensão educativa concentrada nas atividades pedagógicas. De certa forma, elas afirmam uma incompatibilidade entre o lúdico e a educação da criança, partindo do princípio de que a educação de que elas tratam refere-se ao aprendizado dos saberes escolares (alfabetização, por exemplo). É a ideia de que a educação exige uma sistematização e racionalidade, tais que a tornam incompatível com a ludicidade, marcada pela imaginação, pela fantasia, pelo desejo e pelo prazer de conhecer. (ALVES, 2008, p.53)

As divisões sociais que impomos às crianças funcionam como mecanismos de segmentação da realidade, restringindo suas capacidades ativas e criativas de estabelecer relações. Estudos em neurociência demonstram que o funcionamento cerebral não ocorre de maneira compartimentada, mas sim integrativa, por meio da criação de conexões complexas (CONSENZA, 2011). Partindo dessa perspectiva inter-relacionada da percepção infantil, o

teórico Loris Malaguzzi, fundador da abordagem de Reggio Emilia, elaborou o poema intitulado “As cem linguagens da criança”:

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

No poema, destaca-se a ideia de que as crianças possuem múltiplas formas de pensar, sentir, criar e se expressar, embora grande parte dessas possibilidades seja frequentemente silenciada pelos adultos. A partir dessa reflexão, torna-se pertinente, no âmbito da avaliação de instituições de Educação Infantil, verificar se as práticas pedagógicas têm favorecido a ampliação dessas diferentes linguagens ou se, ao contrário, acabam limitando o acesso das crianças ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades (BRASIL, 2009, p. 40)

Corroborando esta ideia, na obra “As cem linguagens da criança” (volume 1) os autores Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 160), ressaltam que “as crianças são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros”. Sob essa perspectiva, a criança é concebida como detentora de múltiplas linguagens e habilidades para pensar, escutar, compreender e sonhar, capacidades estas que permanecem latentes, à espera de serem reconhecidas e desenvolvidas.

Enquanto elemento cultural, o lúdico está presente em todas as formas de organização social, desde as mais primitivas até as mais complexas. Sua função transcende o material. Nesse sentido, Huizinga (1999) destaca que a essência do lúdico não reside no aspecto físico, mas em seu significado simbólico, ultrapassando as necessidades imediatas da vida e configurando-se como uma dimensão significativa da experiência humana.

O lúdico traz em seu enredo a representação da realidade (matéria, natureza) recriada metaforicamente. Trata-se da realização de uma aparência. Pressupõe uma mudança de perspectiva para a esfera teatral ou representativa, em que as coisas são aceitas pelo que são vivenciadas. É a lógica do faz de conta, do “como se” (CAMPBELL, 1992, apud. ALVES, 2009, p.46).

O lúdico, conforme apontam Kishimoto (2011) e Cunha (2005), está presente nas práticas infantis e abrange a dinâmica de jogos, brinquedos e brincadeiras, ressaltando a significativa responsabilidade do educador em promover a aprendizagem dos educandos, sem jamais negligenciar o direito da criança de aprender com prazer. Oliveira (2010) identifica dois elementos característicos do lúdico: o prazer e o esforço espontâneo.

O prazer proporcionado pelo lúdico reside na capacidade de envolver o indivíduo de maneira intensa e total, criando um ambiente de entusiasmo. É esse engajamento emocional que confere à atividade seu forte componente motivacional, capaz de gerar estados de vibração e euforia. Em decorrência desse clima prazeroso, a ludicidade contém um interesse intrínseco, direcionando energias para um esforço integral na consecução dos objetivos propostos.

Nesse sentido, Kishimoto (2011) enfatiza que toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de modo prazeroso, fomentando um interesse pela aprendizagem. Na Educação Infantil, por meio do lúdico, a criança brinca, joga e se diverte, mas também age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Assim, o lúdico configura-se como recurso imprescindível para a comunicação infantil, para o estabelecimento de relações interpessoais, para a compreensão de si mesma e dos fenômenos que a cercam, contribuindo de forma significativa para seu processo de desenvolvimento.

Contudo, frequentemente, em decorrência de sua dependência em relação ao adulto, a criança é percebida não como uma estrutura psíquica distinta, mas sim como inferior, fragilizada e limitada, enquanto o adulto é visto como sábio e erudito (SANS, 1995). Faz-se necessário atentar para o fato de que:

A natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar. Ela é considerada improdutiva para o esquema social adulto, porque o que faz está ligado às coisas não sérias e não produz um produto considerado válido. Assim, o lúdico vem sendo desestimulado para dar lugar ao aprendizado que pertence aos planos do adulto. Isso acontece porque “uma sociedade, com todas as suas deformações e virtudes, estabelece a visão de um adulto ideal” (MORAIS, 1989, p. 124. apud. SANS, 1995).

Infelizmente, observa-se o fortalecimento da dicotomia entre educadores e pais que concebem a escola como um espaço destinado exclusivamente ao estudo, entendido como atividade que requer responsabilidade e seriedade. Conforme destaca Kishimoto (1994), a tradição escolar tende a opor o brincar às atividades consideradas sérias e produtivas, reforçando a ideia de que o lúdico possui menor valor educativo quando comparado ao estudo formal, o que alimenta a dicotomia entre práticas escolares e a cultura infantil. Nesse cenário,

a Educação Infantil, compreendida por creches e pré-escolas, é muitas vezes reduzida à dimensão da recreação, ou seja, a criança que a frequenta brinca, desenha, escuta histórias e realiza algumas atividades de socialização, consciência corporal e lateralidade, entre outras. Todavia, raramente se reconhece que ela também estuda, acessa o patrimônio cultural, científico e artístico.

Diante do dilema entre brincar e estudar, constata-se uma tendência crescente da Educação Infantil em privilegiar o estudo. Isso significa partir da premissa de uma atividade pedagógica pautada na seriedade, na responsabilidade, na atenção, no trabalho árduo, contexto que supostamente se opõe ao universo lúdico. Essa postura, frequentemente demandada por pais, conforme relatos das professoras envolvidas nesta pesquisa, associa o lúdico a passatempo, uma atividade secundária dentro do processo educativo.

Com base nas concepções que valorizam a atividade lúdica e o brincar como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil, especialmente no que tange às capacidades de relacionamento interpessoal, autocontrole, planejamento e aprendizado

[...] as Instituições de Educação Infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador para o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo através dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição e gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está a sua volta, da imitação e da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, estes são fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente. (CUNHA, 2005, p. 10)

Ao brincar, a criança atua sobre os objetos que estabelecem conexões com o universo simbólico, potencializando os chamados “processos mentais superiores”, como o raciocínio abstrato, a memória ativa e a resolução de problemas, entre outros. No ato lúdico da brincadeira, a ação da criança está imbuída de significado, sendo o brinquedo responsável pela criação de uma zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vigotski et al. (2001, p. 135), “[...] como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.” Os objetos, portanto, motivam o agir infantil e, quanto menor a criança, maior a influência que eles exercem sobre suas ações e comportamentos, pois:

[...] o objeto é dominante na razão objeto significado e o significado subordina-se a ele. No momento crucial em que, por exemplo, um cabo de vassoura torne-se o pivô da separação do significado “cavalo” do cavalo real, essa razão se inverte e o significado passa a predominar, resultando na razão significado/ objeto (VYGOTSKY, 2001. p.129).

Para que ocorra a transição para a operação com significados, é necessário que a criança vivencie situações concretas de ver, tocar, manipular, ouvir, entre outras ações, que formem seu repertório e lhe possibilitem substituir o contato direto com os objetos pelo trabalho com seus significados. Nessa dinâmica de substituição no ato de brincar, “[...] o significado passa a ocupar o papel central, enquanto os objetos deslocam-se de uma posição dominante para uma posição subordinada” (Vigotski, 2001, p. 129).

O brincar configura-se como uma atividade intrínseca às ações infantis e, ao mesmo tempo, um aprendizado cultural mediado pelos adultos. Ao interagir com os objetos, a criança estabelece pontes que lhe permitem, apropriar-se das funções sociais dos objetos e a acessar o mundo adulto, viabilizando a realização de ações que, nas práticas cotidianas dos adultos, lhe seriam inacessíveis. Essa relação de mediação propicia tanto a execução de ações quanto a apropriação de significados. As dimensões atingidas pelo brincar transcendem o material, abrangendo a ludicidade, a imaginação e a criatividade, e adentrando os campos da representação mental, do pensamento e da linguagem.

3.2. Objetos lúdicos de amplo espectro no contexto das creches

Vimos que o lúdico¹³ está intrinsecamente presente nas experiências infantis, manifestando-se nas relações que as crianças estabelecem entre si, com os adultos e com o ambiente que as cerca. Ao manipular materiais diversos, a criança realiza apropriações e interpretações que favorecem o desenvolvimento de diversas competências, tais como a imaginação, a criatividade, motricidade, autocontrole da conduta, domínio da fala, repertório. Vigotski (1991) enfatiza que a criança brinca não apenas pelo prazer, mas que a ludicidade constitui “seu meio expressivo fundamental”, por meio do qual simboliza suas experiências e desejos.

Torna-se evidente, portanto, que o brincar e o lúdico não são reservados pelas crianças a um momento separado de sua realidade; ao contrário, essas práticas configuram-se como elementos essenciais à sua existência e à expressão de sua relação com o mundo. A importância da manipulação e ação sobre os materiais pode ser sintetizada por Albano (2012, p.32), ao afirmar:

A inteireza, a certeza, a densidade do momento de criação está presente no adulto que

¹³ É importante lembrar que “Lúdico” é uma palavra que deriva do termo latino ludus, que remete às brincadeiras e aos jogos (Cunha, 1997), significando, portanto, aquilo que se refere tanto ao brincar quanto ao jogar.

cria e na criança que brinca. É visível a concentração, o corpo inteiro presente no ato de brincar de uma criança. É a sensação de estar inteiro no que está realizando o que une o artista à criança. A criança brinca porque não poderia viver de outra forma. Por isso desenha, por isso cria: porque brinca.

A infância é um tempo de descobertas, de constituição de sentidos e de formação de vínculos com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Na creche, espaço socialmente construído para acolher os bebês e crianças bem pequenas, o brincar não é apenas uma forma de passar o tempo, mas uma linguagem essencial, um modo de estar no mundo e de construir-se como sujeito. À luz da perspectiva histórico-cultural, o brincar se configura como atividade fundante do desenvolvimento humano, sendo atravessado por aspectos afetivos, cognitivos, sociais e simbólicos.

Nessa mesma direção, Friedmann (2013) ressalta que a infância se constitui por meio de experiências que só podem emergir quando a criança tem oportunidade de brincar, explorar e elaborar sentidos sobre o mundo. Ao analisar as rotinas escolarizadas, a autora argumenta que práticas excessivamente diretivas e conteudistas limitam o protagonismo infantil e empobrecem a qualidade das vivências, reforçando a urgência de uma pedagogia que reconheça o brincar como forma legítima de conhecer, sentir e agir.

Mas quais materialidades lúdicas favorecem tais vivências por meio do brincar? Aqui, a nossa defesa é que os objetos lúdicos de amplo espectro, comumente chamados de “materiais não estruturados” ou “materiais de largo alcance”, trazem consigo amplas e extensas alternativas para alcançar o que a criança almeja criar, investigar, explorar, protagonizar, reinventar, descobrir e aprender.

Essas materialidades consistem basicamente em utensílios variados que, com as intervenções das crianças, transformam-se em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas. Não são brinquedos industrializados, que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis. As possibilidades de criação dos brinquedos comprados por vezes são ínfimas. As crianças não veem muitas perspectivas de criação e acabam perdendo o interesse rapidamente.

Fochi (2015, p. 131) salienta:

Acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças.

Na exploração desses objetos lúdicos não existe o certo ou o errado. A experimentação e a descoberta durante a manipulação ativam as conexões cerebrais, pois a criança está num momento de investigação, em que as propriedades dos materiais disponibilizados estão sendo pesquisadas pelos pequenos, através de suas ações. É como se a criança pequena estivesse em um laboratório multissensorial, onde muitos conceitos estão sendo descobertos e construídos, com a utilização de materiais que possuem a capacidade de se transformar de forma diversificada.

Desde muito cedo, as crianças sentem necessidade de bisbilhotar, mexer nas coisas, abrir armários e pegar utensílios domésticos, por exemplo. É comum observar que passam um bom tempo envolvido nessa “arte”. Muitas vezes, os pais e adultos consideram essas ações como travessuras e nem sempre ficam contentes com a situação.

Percebendo esse interesse das crianças pequenas por essas atividades, Goldschmied (2006) indica que se deve ampliar e qualificar as propostas para o trabalho com crianças pequenas, oportunizando ferramentas que permitam dar aos pequenos o máximo de oportunidades de crescimento. A autora estruturou uma proposta que potencializa as ações espontâneas das crianças, através da exploração de coleções feitas com materiais de amplo espectro.

A primeira aplica-se às crianças que ainda não se deslocam; a segunda e a terceira devem ser proporcionadas para meninos e meninas a partir do segundo ano de vida e que, de preferência, tenham habilidade para caminhar. Essas abordagens são brincadeiras de cunho exploratório e terão suas aplicabilidades especificadas no próximo capítulo.

De acordo com Fochi,

[...] acredito que esse tipo de descoberta sobre os objetos coloca a criança em um papel central, fato que potencializa sua aprendizagem, e ocorre por meio da sua ação de poder iniciar a investigação sobre os materiais dos “conflitos” causados pelos materiais durante as tentativas de combinações feitas entre eles e / ou com receptáculos, do prazer do êxito ao efetivar soluções nas combinações, da relação física com as propriedades do material disponível, da escolha de posturas para as atuações com o material e, com isso, tendo um papel importante na concentração das crianças. (FOCHI, 2015, p. 132)

Durante os três primeiros anos de vida, o cérebro humano encontra-se em acelerado processo de crescimento e organização, configurando-se como a base propulsora de todo o desenvolvimento infantil. As pesquisas recentes em neurociências têm evidenciado a relevância das experiências precoces para a constituição de circuitos neurais, destacando que a qualidade

das interações e dos estímulos recebidos nesse período exerce impacto duradouro sobre a aprendizagem e a formação da subjetividade. Nesse sentido, a exploração de materiais de amplo espectro apresenta-se como recurso privilegiado para potencializar a plasticidade e a neuroplasticidade cerebral, entendida como “a habilidade do cérebro, que permanece durante toda a vida à medida que aprendemos ou experimentamos coisas novas” (BROCK et al., 2011, p. 134).

Segundo Brock et al. (2011, p. 134), “as primeiras experiências de exploração de objetos através da brincadeira multissensorial podem avançar o pensamento infantil. Os bebês são os mais jovens cientistas”. Essa perspectiva aproxima o brincar da lógica investigativa, reconhecendo que, ao manipular objetos, experimentar diferentes texturas, formas e funções, a criança pequena mobiliza processos de observação, comparação, formulação de hipóteses e inferências rudimentares que estruturam as bases do pensamento científico.

Os aprendizados plurais que os materiais de amplo espectro podem trazer à criança pequena, através das categorias Cesto de Tesouros e o Jogo Heurístico, criadas por Elinor Goldschmied, um campo metodológico estruturado para a prática educativa em contextos coletivos. Tais abordagens, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de exploração e descoberta da criança, qualificam a ação pedagógica do adulto, deslocando-a de uma lógica diretiva para uma postura de mediação sutil, sustentada na oferta de um ambiente rico, seguro e desafiador.

3.3. O brincar heurístico

Nesta subseção, discutiremos o brincar heurístico como um recurso pedagógico possível para a exploração de objetos lúdicos de amplo espectro, considerando que estes constituem o eixo central da pesquisa. Tal abordagem reconhece a potência investigativa dos bebês e das crianças bem pequenas, valorizando sua capacidade de manipular, experimentar e descobrir propriedades, usos e possibilidades dos objetos de maneira autônoma e curiosa.

Ao destacar o brincar heurístico, busca-se evidenciar como essa proposta amplia as experiências sensoriais, cognitivas e imaginativas das crianças, contribuindo para a apropriação e internalização da realidade objetiva e para a compreensão das interações que estabelecem com o mundo material ao seu redor.

Goldschmied e Jackson, pioneiras na abordagem do brincar, afirmam que:

[...] envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um

ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem intervenção de adultos, (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 147-148)

Nesse tipo de brinquedo, segundo as autoras, as crianças desfrutam de uma atmosfera que foi especialmente preparada para que elas brinquem, explorem de maneira autônoma os objetos, de acordo com as ações que desejam fazer. Entende-se que quando uma criança pequena tem à disposição um espaço onde pode tomar decisões a partir do que deseja, sem que alguém fique direcionando e interferindo naquilo que ela escolheu fazer ou criar, ela está vivenciando uma situação de democracia. É ela quem decide o que quer naquele momento; é o “poder” de escolha sendo exercitado em tão tenra idade. Se desde cedo esta possibilidade lhe está sendo ofertada, ela vai crescer com esse potencial se não for repreendido ou desconfigurado. O brincar como matriz da convivência humana é fundamento de uma democracia mais aperfeiçoada segundo análise do biólogo chileno Maturana, no livro “Amar e Brincar – Fundamentos Esquecidos do Humano” (2011).

Os autores Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011, p. 132) falam sobre a brincadeira exploratória, também denominada brincar heurístico:

O termo para o tipo de brincadeira exploratória inicial com objetos como caixas, jarras e diversos tipos de contêineres. Aqui o foco da criança está na descoberta, em descobrir os objetos por meio da manipulação deles, os encher os esvaziar colocar coisas dentro para depois tirar. Há uma aprendizagem “natural” acontecendo, muita experimentação e nenhuma resposta “errada” para ser medida.

O brincar heurístico permite que as crianças compartilhem de momentos singulares, com aprendizagens plurais, pois os materiais utilizados são de amplo espectro, que permitem o uso do pensamento de forma criativa, ao mesmo tempo que potencializam o desenvolvimento da criança. Os materiais parecem ser simples, por não representarem um brinquedo com um fim concreto, mas por esse mesmo motivo podem manter o interesse dos pequenos durante a livre exploração.

Sobre a importância de materiais diversificados, Tonucci (2008, p. 11, apud FOCHI, 2015, p. 132) diz: “[...] tudo aquilo com que se faz algo, que se serve para produzir, para inventar, para construir.” Portanto, são utensílios que através das ações ganham significados e potencializam as brincadeiras.

A ação das crianças no manuseio dos materiais parece “exatamente, ser sempre o início para inventar, produzir, fazer algo inimaginável e surpreendente, muitas vezes, com aquilo que faz parte do cotidiano” (FOCHI, 2015, p. 132).

Para Fochi,

Essa brincadeira, que potencializa a ação espontânea da criança, abre um espaço para exploração de objetos diferentes de brinquedos industrializados assim como para a criação de combinações entre eles. Além disso dadas as características de organização dessa brincadeira (espaço reservado, grupo pequeno de crianças, quantidade suficiente de materiais e receptáculos e sem intervenção direta adulta). (FOCHI, 2015, p. 132).

É fundamental contemplar a curiosidade infantil, instigando-a de forma qualificada a utilizar os seus sentidos, a fim de potencializar aprendizagens de maneira livre e autônoma. Parece mágica? Não, é simplesmente utilizar objetos do cotidiano colecionados com o intuito de proporcionar momentos significativos de descobertas. É possível? A resposta poderá ser encontrada com algumas reflexões: Qual é a concepção de infância que você acredita? Você está disposto a proporcionar práticas diversificadas para os pequenos? Tem disponibilidade para qualificar a sua prática, com abertura a novas inspirações?

Para pensar sobre essas questões, Buitoni nos traz uma posição sobre o brincar:

Esquecemos que, enquanto a criança brinca, a criança pode ter ensino e pode aprender muito mais do que se estivesse sentada ouvindo um professor ou tentando preencher linhas de caderno com “bolinhas” e “pauzinhos”. Melhor: se tiver tempo e espaço para brincar até os 7 anos, ela desenvolverá corpo e mente e possuirá mais habilidade para adquirir conhecimentos. A construção da inteligência depende do brincar. Ao contrário do que imagina o senso comum, o brincar é condição fundamental para que o cérebro possa absorver e criar conhecimento e cultura. O conhecimento científico começa no brincar. (BUITONI, 2006, p. 43)

Nas comparações vivenciadas enquanto manuseiam os objetos, as crianças se deparam com a oportunidade de, aos poucos, perceberem o que conseguem ou não carregar, descobrem noções de leve, pesado, grande, pequeno, cheio, vazio, enfim, tudo em situação de brincadeira, tirando o lúdico dos objetos.

As propostas partem de uma imagem de criança competente para descobrir o mundo e a si mesma. Para o educador, portanto, é fundamental que o trabalho pedagógico se constitua a partir da perspectiva de escuta e respeito para com as crianças, compreendendo seu direito e competência em participar e expressar-se enquanto indivíduo. Também, tem como premissa que a creche é direito dos meninos e meninas e de que as experiências mais precoces das crianças afetam profundamente sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Compreende-se que para oferecer a melhor experiência possível às crianças em seu cuidado e educação, os educadores da infância precisam estar cientes que a política educativa é que dá condições para se efetivar uma escola de qualidade para primeira infância (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006). Dessa forma, a autora ressalta o compromisso que o

estado tem tanto no que diz respeito à inserção da mulher mãe no mercado de trabalho, assim como na oferta da educação de qualidade para seus filhos.

Outro princípio relevante nessa abordagem é a importância do brincar como atividade vital. A brincadeira permite aos bebês e crianças bem pequenas aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca. Elas não separam o momento de brincar de aprender, esse processo acontece de maneira interligada. Sendo assim, é necessário qualificar as oportunidades lúdicas das crianças, uma vez que “quanto melhor for a qualidade de oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão suas experiências, tanto para elas como para os adultos” (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006, P. 25)

Do mesmo modo, a autora afirma outro valor para apoiar sua abordagem: o binômio cuidado e educação. Esses valores basilares na prática dos que trabalham com as crianças, uma vez que, a importância educativa está em garantir que as experiências dos bebês e das crianças bem pequenas sejam satisfatórias, bem como “promovam qualidades como curiosidade, criatividade, concentração” (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006, p. 27).

Nesse sentido, a importância das relações torna-se princípio que salienta a centralidade das relações de vínculos seguros e saudáveis da criança com o educador. Para o desenvolvimento integral das crianças é necessário a constância e continuidade das relações, o que torna um valor à abordagem educador-referência.

Esses são os valores e princípios centrais que acreditamos não apenas justificar a importância dos seus contributos, mas também, evidenciar um horizonte importante para quem trabalha com bebês e crianças bem pequenas.

3.3.1. O Cesto de Tesouros

Nos primeiros meses de vida, as possibilidades de brincar e aprender dos bebês emergem das experiências cotidianas a partir de atividades intencionalmente organizadas pelos professores no contexto do espaço educativo escolar. Nesse processo, o corpo do adulto que cuida da criança configura-se como o seu primeiro brinquedo, uma vez que, no âmbito da interação cotidiana, o bebê explora e manipula diferentes partes do corpo, estabelece vínculos e inicia a apropriação sensório-motora da realidade.

É nesse contexto que ele segura os dedos do pai ou da mãe, manipula o seio materno, entrelaça os dedos nos cabelos da mãe ou na barba do pai, bem como agarra brincos, colares ou óculos. Tais gestos ocorrem enquanto sua atenção está dirigida para a figura do adulto mais

próximo e são acompanhados pela experiência sensorial do calor corporal, do odor, da textura da pele, das vibrações da voz e do riso. Esses elementos, em sua totalidade, configuram experiências fundamentais de cuidado, afeto e interação social.

Falk nos atenta para seguinte reflexão:

[...] ensinar e condicionar engenhosamente e incansavelmente as crianças desde os primeiros momentos de vida, por um lado, com coisas que poderiam aprender melhor e apropriar-se delas sozinhas, por iniciativa própria; e, por outro lado, com coisas que as crianças aprendem apenas para contentar os adultos, sem entender o seu significado. As capacidades que antes nem se imaginava, mas que o recém-nascido tem – inclusive o feto – não apenas sugerem a possibilidade de ensinamento precoce, mas também reforçam a confiança na capacidade independente de aprendizagem do bebê. (FALK, 2011, p. 35)

O desenvolvimento da consciência corporal do bebê, conforme asseverado pela autora citada, ocorre de maneira progressiva. Inicialmente, manifesta-se quando este leva o punho à boca e, ao permanecer deitado de costas, descobre os próprios dedos das mãos e dos pés, familiarizando-se com tais extremidades por meio da sucção. Em ações subsequentes, a criança progride nas formas de apropriação das materialidades que lhe são disponibilizadas, por meio da descentração do próprio corpo, como segurar um chocalho ou objeto semelhante que esteja ao alcance de suas mãos. Observa-se, nesse caso, que os modelos de chocalhos mais apreciados apresentam, em geral, uma haste curta, a qual facilita o manejo pelo bebê em seus movimentos espasmódicos de sacudir e bater. Essas ações parecem ser fonte de prazer, ainda que, por vezes, resultem em impactos inesperados do objeto contra seu próprio corpo, situação cuja relação de causa e efeito a criança ainda não compreende plenamente.

A conquista da coordenação entre visão, mãos e boca constitui um marco essencial no processo de desenvolvimento, mas, como toda habilidade, depende da oferta de condições e oportunidades para que seja exercitada. À medida que os períodos de vigília se tornam mais longos e a criança conquista a posição ereta, abre-se para ela um novo horizonte perceptivo, no qual a criança, ao sentar, tem outra perspectiva do ambiente. A partir dessa postura, elementos antes inacessíveis passam a integrar sua experiência: a parte inferior das mesas, os sapatos e tornozelos dos adultos, o movimento da bainha das calças e outros estímulos ambientais que conferem às experiências visuais do bebê um caráter singular e instigante, contribuindo para a ampliação de sua compreensão sensório- motora e cognitiva do mundo que o cerca.

O período em que a criança conquista a capacidade de sentar-se de maneira estável inaugura uma nova etapa em seu desenvolvimento, marcada simultaneamente pelo início de certa autonomia postural e pela emergência de desafios inéditos. Nessa fase, observa-se que os

bebês tendem a apresentar maior atenção ao ambiente e aos acontecimentos que os circundam, ao mesmo tempo em que revelam sinais de irritabilidade. Embora tal comportamento seja frequentemente associado ao início da erupção dentária, essa hipótese não se mostra suficiente para abarcar a complexidade do fenômeno. Em muitos casos, trata-se de expressões de tédio ou frustração diante da limitação de estímulos disponíveis.

Ainda que os adultos presentes no cotidiano da criança não possam assegurar atenção contínua, o bebê manifesta-se em atitude expectante, aguardando o desenrolar de novas experiências. Suas manifestações de desagrado, portanto, devem ser compreendidas como legítimas formas de comunicação do bebê, o que sinaliza a necessidade de maior diversidade e oferecimento de estímulos. Foi precisamente em resposta a essas demandas observadas nos bebês, frequentemente insatisfeitos diante de brinquedos convencionais de reduzido potencial exploratório, que surgiu a proposta do Cesto de Tesouros, descrita por Goldschmied (2006).

Considerando-se que o cérebro infantil atravessa, nos primeiros anos de vida, a fase de crescimento mais acelerado de todo o ciclo vital, torna-se evidente a importância de recursos pedagógicos capazes de ampliar e qualificar as experiências sensoriais. Esse desenvolvimento cerebral ocorre em função da intensidade dos fluxos de informações processados pelos diferentes canais sensoriais, como o tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal. Nesse contexto, o Cesto de Tesouros configura-se como uma estratégia educativa de grande relevância, pois organiza e disponibiliza uma ampla gama de objetos cotidianos criteriosamente selecionados para a estimulação de múltiplas modalidades sensoriais. Seu uso possibilita que a criança vivencie experiências diversificadas e capazes de produzirem sentido, em um período de especial plasticidade neural, no qual o cérebro se encontra particularmente predisposto à recepção de estímulos, à formação de conexões sinápticas e à consolidação de aprendizagens.

Importa destacar que os objetos que compõem o cesto não correspondem a brinquedos convencionais adquiridos no comércio, mas a elementos provenientes do cotidiano doméstico das crianças pequenas. Os estudos aqui referenciados em Goldschmied (2006), à medida que a criança conquista maior autonomia de movimento, esses objetos passam a figurar entre os seus favoritos, ainda que tal predileção nem sempre se revele conveniente do ponto de vista dos adultos. A seleção dos materiais que integram a categoria em estudo fundamenta-se, em grande medida, em tais observações empíricas, convertendo-as em oportunidades de exploração segura e intencionalmente mediada pelo adulto.

Ao considerar a situação da criança que adquiriu a capacidade de sentar-se de maneira estável, mas que ainda permanece restrita a um espaço delimitado, torna-se evidente a

possibilidade de surgimento de frustração. Nesse estágio, embora consiga perceber visual e auditivamente o que acontece ao seu redor, muitos estímulos permanecem fora de seu alcance imediato, mesmo quando estende os braços em direção a eles. É precisamente nesse contexto que a oferta de um Cesto de Tesouros, criteriosamente organizado e apresentado por um adulto sensível às necessidades infantis, assume relevância pedagógica, possibilitando experiências ricas e envolventes que favorecem a exploração, a aprendizagem e o desenvolvimento global, em consonância com as motivações e potencialidades da criança.

3.3.1.1. Descobertas e concentração: “o que é isto?”

A literatura sobre o Cesto de Tesouros, tal como apresentada por Goldschmied (2006), evidencia que a interação do bebê com os objetos disponibilizados envolve um repertório diversificado de ações exploratórias. Essas ações incluem manipulações táteis, gustativas e motoras, realizadas conforme os interesses e necessidades investigativas que emergem no curso da atividade. Frequentemente, o bebê aciona simultaneamente diferentes modalidades sensoriais, como o uso coordenado das mãos e da boca, configurando uma dinâmica de experimentação que também assume função comunicativa, seja em relação ao adulto que o acompanha, seja em relação a outras crianças presentes no ambiente.

Quando pés e dedos permanecem descobertos, a criança amplia suas respostas sensoriais, favorecendo a percepção tátil e a vivência motora decorrentes da manipulação dos objetos. Nessa perspectiva, embora as roupas inteiriças tenham a função de proteger e aquecer, podem limitar a percepção corporal e reduzir as possibilidades de comunicação sensorial mediadas pelas extremidades.

Por meio das atividades de sugar, colocar objetos na boca e manuseá-los, os bebês descobrem propriedades como peso, tamanho, forma, textura, som e odor. A cada escolha de um objeto, pode-se interpretar que expressam a pergunta implícita: “O que é isso?”. Mais tarde, quando conquistam maior autonomia de movimento, a indagação parece transformar-se em: “O que posso fazer com isto?” (Hutt, 1979). A depender da qualidade dos estímulos oferecidos, novos horizontes de exploração e aprendizagem se abrem à criança.

A concentração dedicada aos objetos surpreende aqueles que a observam pela primeira vez, podendo prolongar-se por uma hora ou mais. Essa atenção focada resulta da combinação de dois fatores que operam de maneira integrada: de um lado, a intensa curiosidade despertada pela diversidade de objetos; de outro, o desejo da criança de exercitar sua crescente capacidade

de apropriar-se, por iniciativa própria, daquilo que é novo, atraente e acessível. Acrescente-se, ainda, a segurança afetiva proporcionada pela presença atenta, porém não interventiva, do adulto, que constitui um elemento fundamental para sustentar a qualidade dessa experiência.

O fato de o adulto não intervir ativamente durante a exploração não implica que este deva ser simplesmente colocado ao lado do bebê, deixando-o entregue à própria sorte. Ao contrário, a criança necessita da segurança proporcionada pela presença atenta e interessada do adulto, especialmente diante do desafio que um objeto inédito pode representar em sua experiência de manipulação.

Nas situações de novidade, tanto adultos quanto crianças experimentam sentimentos ambíguos, que oscilam entre a curiosidade e o entusiasmo suscitados pelo desconhecido e a ansiedade e a dúvida diante do imprevisível. Antes de assumir iniciativas ou de aproveitar oportunidades de mudança, é comum que os sujeitos busquem apoio em pessoas consideradas mais experientes. Tal comportamento decorre, em parte, de disposições individuais: alguns indivíduos inclinam-se mais facilmente a assumir riscos, enquanto outros demonstram maior cautela. Contudo, a presença encorajadora de alguém em quem se confia possibilita uma forma de compartilhamento simbólico da segurança, tornando o desafio menos ameaçador e mais acessível.

De maneira análoga, no contexto da exploração lúdica, não é necessário estimular os bebês a manipular os objetos do Cesto de Tesouros, pois, uma vez oferecida a oportunidade, o engajamento ocorre de modo espontâneo. Entretanto, o desconhecido pode conter elementos de ameaça, e é justamente a atitude serena, atenta e interessada do adulto que contribui para reduzir a ansiedade da criança. Essa mediação favorece a liberação de energia psíquica para que o bebê possa usufruir do brincar de maneira concentrada e significativa (Goldschmied, 2006).

A interação da criança com os itens do Cesto de Tesouros, de acordo com a autora, revela um conjunto de comportamentos de notável riqueza. Entre eles, destacam-se o prazer e o interesse demonstrados na escolha dos objetos que lhe despertam atenção, a precisão crescente no ato de levá-los à boca ou transferi-los de uma mão à outra, e a qualidade da concentração dedicada ao material explorado. Percebe-se, ainda, sua capacidade de selecionar e retornar a objetos preferidos, partilhando esse prazer com o adulto responsivo, bem como a manifestação de confiança em sua própria habilidade de escolher e experimentar. Ademais, evidencia-se a emergência de uma percepção de semelhanças e diferenças entre objetos, construída na atividade exploratória em que manipula, compara, seleciona e descarta elementos. Tal processo configura-se como um aprendizado ativo, marcado pela ampliação contínua e acelerada de suas

competências cognitivas, motoras e socioemocionais.

É possível afirmar que a capacidade de escolher não constitui uma habilidade inata, mas uma competência que precisa ser exercitada desde os primeiros anos de vida. Em situações cotidianas da vida adulta, observa-se que algumas pessoas revelam dificuldades em tomar decisões, o que sugere a relevância das experiências prévias para o desenvolvimento da autonomia necessária a esse processo. Nesse sentido, as vivências oportunizadas por essa categoria do brincar heurístico favorecem, na infância, o exercício da escolha em contextos condizentes com o estágio de desenvolvimento da criança e com o repertório de informações de que dispõe naquele momento. Tal prática contribui, progressivamente, para a formação de sujeitos capazes de realizar escolhas mais conscientes e fundamentadas, tanto em situações simples quanto em decisões mais complexas.

O Cesto de Tesouros configura-se como um recurso pedagógico que amplia de maneira significativa as oportunidades de tomada de decisão pela criança, demandando intervenção mínima do educador durante sua utilização. Ainda assim, compete ao profissional garantir as condições necessárias para seu pleno funcionamento, o que inclui a higienização adequada e a renovação periódica dos materiais. Este último aspecto é particularmente relevante: ao contrário de brinquedos convencionais, que tendem a gerar preferências estáveis e, por vezes, pouco diversificadas, os objetos utilizados no brincar heurístico requerem constante atualização. Essa renovação sistemática assegura a manutenção do interesse infantil e favorece a ampliação das experiências investigativas, enriquecendo o processo de exploração sensório-motora e cognitiva.

3.3.1.2. O papel do adulto-referência

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos adultos na utilização do Cesto de Tesouros, de acordo com estudos de Goldschmied e Jackson (2006), consiste em adotar uma postura de não intervenção, mantendo-se em atitude calma e atenta diante da exploração infantil. Tal desafio decorre, em grande medida, de uma tendência natural dos adultos em intervir nas atividades das crianças, ainda que, em experiências pessoais de concentração em tarefas prazerosas e desafiadoras, o próprio adulto não deseje ser constantemente interrompido por sugestões, conselhos ou elogios. Nesses casos, o que se aprecia é a possibilidade de prosseguir na realização da atividade, sustentado pela presença silenciosa e amigável de alguém próximo. Os bebês, nesse sentido, não diferem substancialmente dos adultos: também

necessitam de um ambiente que favoreça a continuidade da experiência, assegurado por uma presença responsiva que lhes proporcione confiança e estabilidade emocional.

É recorrente que educadores, ao se depararem com a proposta do Cesto de Tesouros, compreendam sua função como eminentemente ativa, seja oferecendo objetos, seja indicando modos de manipulação ou direcionando a exploração. Tal concepção, contudo, negligencia o papel essencial do adulto nesse contexto: o de assegurar uma ancoragem emocional que possibilite ao bebê envolver-se no brincar de modo concentrado e autônomo. A presença atenta e interessada do adulto funciona, assim, como base de segurança, condição imprescindível para que a criança se dedique plenamente ao processo exploratório e de aprendizagem.

No contexto doméstico ou em situações de cuidado individualizado, como ocorre no trabalho da mãe-crecheira, a exploração do Cesto de Tesouros não exige dedicação contínua do adulto, desde que este se mantenha suficientemente próximo para garantir o vínculo afetivo por meio de olhares e interações breves. Em instituições de educação infantil, entretanto, a dinâmica é distinta: quando dois ou três bebês exploram simultaneamente um Cesto de Tesouros, a supervisão próxima torna-se indispensável.

Outro aspecto central refere-se à segurança. Embora determinados objetos, como pedras grandes ou colheres de metal, sejam completamente adequados para a exploração de um bebê sentado, nas mãos de crianças mais velhas, com maior mobilidade e força física, podem converter-se em instrumentos de risco capazes de provocar acidentes em um curto espaço de tempo. Essa constatação, entretanto, não justifica a retirada dos objetos do Cesto de Tesouros, mas reforça a necessidade de supervisão rigorosa e cuidadosa em contextos que congregam crianças de diferentes idades, garantindo simultaneamente a riqueza da proposta lúdica e a integridade física dos envolvidos.

3.3.2. O Jogo Heurístico

Durante o segundo ano de vida, como apresentado na obra “Atendimento de crianças em creches”, de Goldschmied (2006), o desenvolvimento infantil segue múltiplas diretrizes que se manifestam em diferentes dimensões. Nesse período, a criança avança rumo à conquista de independência nos movimentos, na habilidade de manipular objetos, na alimentação, nos cuidados corporais e, de forma crescente, na capacidade de comunicar-se por meio da linguagem verbal. O educador de referência exerce papel central nesse processo, ao organizar o ambiente de modo a favorecer a autonomia da criança, minimizar conflitos e oferecer, por

meio de sua postura, um modelo de compromisso, negociação e respeito pela individualidade.

Esse estágio evidencia a transição entre o cuidado corporal realizado por terceiros e o início do autocuidado, que se torna progressivamente possível ao longo do segundo ano. Trata-se de uma fase de rápido crescimento rumo à independência em diversos aspectos da vida, ainda que marcada por certa ambivalência: a capacidade física de distanciar-se dos cuidadores convive com a necessidade emocional de proximidade com eles. Nesse movimento, a criança experimenta transformações significativas em suas relações, à medida que assume maior controle sobre aspectos de sua rotina. O fortalecimento do *self* manifesta-se linguisticamente, quando palavras como “eu” e “minha” passam a integrar o vocabulário cotidiano, acompanhadas de uma intensa necessidade de explorar e manipular objetos disponíveis no ambiente.

Esse impulso exploratório caracteriza-se pelo desejo de compreender, por meio da ação, o comportamento dos objetos no espaço. Para tanto, a criança necessita de uma ampla variedade de materiais que possibilitem experiências diversificadas, renovadas e desafiadoras. Daí, surge o Jogo Heurístico como abordagem pedagógica, que leva as crianças a escolher espontaneamente alguns objetos dentre uma ampla variedade de materiais, explorando-os de forma concentrada e atenta. A energia física mobilizada e a habilidade em desenvolvimento de manipulação de objetos constituem elementos essenciais para que a atividade seja satisfatória e prazerosa.

A diversidade de objetos ofertados no contexto do brincar heurístico possibilita às crianças selecionar, discriminar, comparar e organizar materiais segundo diferentes critérios, explorando propriedades físicas, relações espaciais e possibilidades de ação. Esse engajamento favorece a construção de sequências de manipulação, a composição de arranjos e o teste sistemático de hipóteses, realizados com níveis crescentes de concentração e competência motora. Embora comportamentos exploratórios possam emergir de maneira espontânea em distintos contextos, é recorrente que ocorram a despeito da atuação do adulto, e não como decorrência dela.

Para além do caráter lúdico inerente ao material, o brincar heurístico contribui de forma significativa para o desenvolvimento da capacidade de atenção e para o avanço cognitivo, aspectos amplamente discutidos por autores como Jerome Bruner e Kathy Sylva, cujas pesquisas evidenciam a centralidade da exploração ativa, da resolução de problemas e da construção de significados no processo de aprendizagem. Observações sistemáticas desse tipo de atividade mostram que crianças muito pequenas podem sustentar períodos prolongados de

concentração, por vezes superiores a trinta minutos, quando envolvidas em experiências investigativas desse tipo.

Ainda que, em um primeiro olhar, tais ações pareçam repetitivas ou destituídas de intencionalidade, análises mais aprofundadas, conforme fundamentação teórica apresentada nos dois primeiros capítulos, indicam que elas respondem a uma lógica interna que orienta a repetição, a ampliação progressiva das experiências e o refinamento das habilidades cognitivas e motoras. Essa dinâmica promove a repetição, o aprofundamento das experiências e o desenvolvimento gradual de habilidades cognitivas e motoras, consolidando o aprendizado por meio da prática contínua e da experimentação.

3.3.2.1. Movimento e habilidade da manipulação: “o que faço com isto?”

O Jogo Heurístico com objetos é uma proposta direcionada às crianças que se locomovem com destreza ou possuem controle da marcha, com idade entre 12 e 20-24 meses. Deve ser realizada em pequenos grupos (com entre 6 e 10 crianças) (ÒDNA, 2010, p. 37). Nessa faixa etária, os pequenos começam a ter um maior interesse em se deslocar, de modo que o professor deve estar atento aos novos interesses, proporcionando experiências que contemplem a evolução e o amadurecimento.

De acordo com Òdena,

A brincadeira heurística com objetos é uma atividade que aproveita as ações espontâneas dos meninos e das meninas, ao mesmo tempo em que as potencializa. Dessa forma, contribui para estruturar o pensamento, a linguagem, as relações pessoais e as ações das crianças. Possui duas fases: durante a primeira exploram e alguns objetos com outros; durante a segunda fase, orientados pelos adultos e de modo organizado, os pequenos recolhem o material. (ÒDNA, 2010, p. 39)

À medida que as crianças adquirem maior mobilidade em relação à destreza que possuíam durante a exploração do Cesto de Tesouros, mantêm o interesse pelas atividades de descoberta, uma vez que o brincar heurístico pode ser desenvolvido ao longo do período de 0 a 3 anos. Com habilidades motoras mais aprimoradas, como caminhar e deslocar-se com facilidade, o foco da exploração se amplia: a criança não apenas investiga a natureza do objeto, mas também passa a considerar o que pode realizar com ele, ampliando seu campo de ação e suas possibilidades de experimentação.

Para responder às demandas próprias dessa etapa do desenvolvimento infantil, o brincar heurístico exige adaptações que considerem o crescente repertório motor e exploratório das

crianças. Nessa etapa do desenvolvimento, o amadurecimento infantil requer a formulação de estratégias pedagógicas que não se limitem a manter a criança ocupada, mas que favoreçam sua iniciativa, autonomia e participação ativa no ambiente educativo.

Cabe destacar que o desafio reside em compreender o Jogo Heurístico não como um simples bordão no campo educacional, mas como uma proposta pedagógica rica em oportunidades. Ela permite que as crianças observem, escolham, investiguem, encaixem, manipulem, sacudam, empilhem, combinem, contrastem, refutem, comparem e estabeleçam relações complexas tanto com os materiais quanto com as pessoas presentes em seu cotidiano.

À medida que aumentam sua mobilidade, as crianças pequenas demonstram intensa curiosidade pelo ambiente ao seu redor, questionando-se continuamente sobre suas possibilidades de ação: “O que posso fazer com isso? O que isso faz? Dá para colocar aqui? Consigo pegar? E agora?”. Essa perspectiva de compreensão da criança assume particular relevância durante o segundo ano de vida, período em que os pequenos apresentam uma necessidade acentuada de engajamento em atividades exploratórias. É por meio do corpo, “no sentido deweyano, (que as crianças) estabelecem a capacidade de refletir” (Fochi, 2015a, p. 222), que se desenvolvem os primeiros processos de reflexão e aprendizagem.

Ao acolher crianças pequenas no ambiente escolar, é imprescindível reconhecer que suas experiências são contínuas, participativas e fortemente dependentes das condições oferecidas pelo contexto educativo. Nessa perspectiva, a aprendizagem pautada na exploração e na experiência direta constitui um princípio estruturante do trabalho pedagógico. A oferta de atividades investigativas, mediadas por materiais diversos, possibilita à criança atribuir significados às suas ações e construir conhecimentos tanto individuais quanto compartilhados. A interação com diferentes combinações de objetos em variedade, quantidade e qualidade apropriadas ao desenvolvimento amplia significativamente as oportunidades de descoberta, de experimentação e de aprendizagem ativa.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006), o Jogo Heurístico visa qualificar as oportunidades educativas na creche, promovendo atividades de escolha e experimentação de objetos. Além de favorecer a concentração, contribui para que a criança tome consciência de suas ações e de seus efeitos. Configura-se como uma “elaboração para aprendizagem das crianças no ‘ainda não prescrito’” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 134), valorizando a ação investigativa e a exploração de diferentes objetos e recipientes que não constituem brinquedos convencionais e não possuem funções previamente definidas.

Essa abordagem pedagógica orienta-se por um processo de aprendizagem por meio do

qual possibilita ao adulto reconhecer, como observa Fochi (2015, p. 27), “a singularidade de cada criança, suas estratégias de exploração do espaço e dos materiais, e a autoria brincante que sustenta a atividade”. Assim, as sessões de Jogo Heurístico têm como eixo central a ação da criança, desenvolvida em um ambiente intencionalmente estruturado pelo adulto, com a oferta de materiais variados e combináveis que favorecem a formulação e o teste de hipóteses no contexto do brincar.

Dessa forma, as sessões de Jogo Heurístico centram-se na ação da criança, mediada por um espaço intencionalmente organizado pelo adulto, contendo diferentes materiais combináveis e permitindo que as crianças formulem e testem hipóteses por meio do brincar. Esse processo favorece não apenas a criação individual, mas também a cooperação e a interação entre as crianças, consolidando um ambiente de aprendizagem exploratória e criativa.

3.3.2.2. O papel do adulto-referência

Grande parte do trabalho do adulto no contexto do Jogo Heurístico ocorre fora das sessões propriamente ditas. Cabe a ele coletar e organizar os objetos, zelando por sua conservação: itens danificados devem ser consertados, lavados ou descartados, conforme necessário, e é responsabilidade do adulto identificar e selecionar novos objetos que despertem interesse. No início de cada sessão, o adulto escolhe e disponibiliza os objetos e os recipientes adequados. Durante a atividade, ele pode reorganizar os materiais de maneira discreta, sem interromper a exploração, e, ao final, supervisiona a coleta dos objetos pelas crianças, armazenando-os em sacolas ou caixas individuais.

Além dessas tarefas logísticas, o educador desempenha papel essencial como facilitador do brincar. O adulto não deve estimular, sugerir, elogiar ou direcionar a ação da criança; a exceção ocorre apenas quando uma criança começa a manipular os objetos de forma que perturbe outras: nesse caso, recomenda-se oferecer-lhe um recipiente apropriado e incentivá-la a colocar os objetos nele.

O educador também gerencia o tempo da sessão, garantindo que o encerramento seja realizado de forma tranquila. As crianças participam do processo de coleta, reunindo os objetos do chão e guardando-os de formas individuais. Durante essa devolução, é possível verificar o estado de cada item, eliminando aqueles que necessitam substituição. Tal procedimento demonstra cuidado e apreço pelos materiais de exploração, mesmo quando se trata de objetos domésticos ou materiais reaproveitados.

Quando o educador inicia a reorganização dos recipientes, é importante que não interrompa crianças ainda envolvidas na ação, permitindo-lhes explorar o máximo possível. As crianças que finalizaram a sessão podem ser convidadas a auxiliar na arrumação.

Solicitar a participação de todas as crianças simultaneamente, segundo Fochi (2015), não é recomendável. Uma estratégia mais eficaz consiste em entregar um objeto a uma criança próxima e, por meio de gestos, indicar que ele deve ser guardado. O adulto pode, adicionalmente, utilizar comentários simples, como: “tem um debaixo daquilo”, “atrás da cadeira”, “tem um perto do seu pé”, demonstrando que todos os objetos de um mesmo tipo devem ser recolhidos. Cada instrução deve estar diretamente vinculada a uma ação, de modo que até mesmo crianças muito novas consigam compreender e realizar a tarefa.

A introdução do brincar heurístico no cotidiano da educação infantil frequentemente suscita, entre educadores iniciantes nessa prática, certa dificuldade em compreender e aceitar o papel aparentemente passivo que lhes é atribuído. Tal estranhamento decorre, em parte, de uma concepção tradicional de docência que associa a ação pedagógica à condução direta das atividades infantis. Contudo, como argumenta Vigotski (1998), o desenvolvimento da criança é impulsionado por atividades nas quais ela pode agir de forma intencional, orientada por motivos próprios e engajada em procedimentos que mobilizam imaginação, atenção e iniciativa. Interferências excessivas do adulto, particularmente quando a criança se encontra profundamente concentrada, tendem a interromper esse processo, reduzindo o potencial formativo da experiência lúdica.

Autores como Bruner (1976) destacam que a aprendizagem na primeira infância se sustenta em uma exploração ativa, na qual a criança constrói significados por meio da manipulação de objetos, da formulação de hipóteses e da experimentação contínua. Intervenções diretas e sugestivas, embora bem-intencionadas, podem limitar esse movimento autoral, comprometendo tanto a autonomia quanto a capacidade investigativa da criança. Também Goldschmied e Jackson (2006), ao sistematizarem o brincar heurístico, enfatizam que a disponibilidade e a organização dos materiais, aliadas à postura observadora do adulto, constituem os elementos que tornam possível a emergência das ações exploratórias e criativas.

Embora a proposta recomende a manutenção de um ambiente predominantemente silencioso, tal orientação não deve ser interpretada de modo rígido. Há momentos em que a comunicação verbal do educador se faz necessária, como na organização dos objetos ao final da sessão, assegurando às crianças a compreensão do processo como um ciclo completo de exploração e recolhimento. No entanto, a condução desse diálogo deve preservar a iniciativa

infantil, evitando que a fala adulta se torne diretiva ou reguladora em excesso.

Assim, a flexibilidade emerge como princípio essencial, pois, conforme Silva (2002), a qualidade das interações adulto-criança depende de um equilíbrio sutil entre apoio e liberdade, orientação e escuta sensível. A abertura para ajustar as ações, reconhecer as singularidades infantis e sustentar um clima de confiança constitui condição indispensável para que o brincar heurístico se efetive como um espaço de desenvolvimento, no qual a ação brincante da criança se revela motor de aprendizagem, elaboração simbólica e construção de conhecimentos.

3.3.3. Bandejas de Experimentação

A bandeja das experimentações configura-se como a terceira categoria do Brincar Heurístico e, assim como as demais, fundamenta-se na exploração e descoberta das crianças por meio dos objetos. Segundo Fochi (2018), essa proposta permite que as crianças formulem hipóteses matemáticas, físicas e de outras naturezas, motivadas pela curiosidade, e tem como objetivo desenvolver estratégias para investigar e encontrar respostas. Destina-se, portanto, a crianças que apresentam autonomia de mobilidade e utilizam a linguagem oral para comunicar-se e argumentar.

Nesse contexto, evidencia-se a brincadeira protagonizada, compreendida como uma forma particular de atividade lúdica. Sua manifestação pode surgir de maneira embrionária na primeira infância, por meio da exploração e ação elementar com os objetos, alcançando pleno desenvolvimento na segunda metade do período pré-escolar, quando se apresenta como “a arte construtiva ou dramática da criança” (Elkonin, 2009, p. 194).

Por meio da representação de papéis e situações lúdicas, a criança protagoniza atividades do mundo adulto dentro de sua própria realidade perceptiva, apropriando-se dos sentidos e internalizando padrões sociais relacionados à sua conduta. Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico promovido pela brincadeira expressa-se no domínio do autocontrole da ação: ao assumir o papel protagonizado, a criança aprende a postergar impulsos imediatos e a subordinar suas ações às exigências do desenvolvimento da brincadeira.

O objetivo da bandeja das experimentações é proporcionar à criança situações em que ela possa compreender, por meio da interação com materiais e pares, os resultados de suas ações e suas consequências, investigando as propriedades dos objetos como em um laboratório experimental. Vygotsky (1991) ressalta que essa atividade constitui uma promissora fonte de desenvolvimento intelectual, pois permite que a criança se emancipe da força determinadora

dos atributos externos dos objetos perceptíveis pelos sentidos, agindo em uma esfera cognitiva guiada por necessidades internas.

Além disso, quanto mais ampla for a realidade vivenciada pela criança, mais ricos e variados serão os argumentos de suas brincadeiras protagonizadas (Mukhina, 1995). Por outro lado, condições restritas de vida e educação podem resultar em brincadeiras com roteiros mais simples e monótonos, limitando a complexidade e a riqueza da exploração.

Da análise anterior emerge a tese da necessidade lúdica como fenômeno de origem social, a partir do qual a criança passa a atuar nas relações do mundo adulto sem visar fins utilitários imediatos. Elkonin (2009) sustenta que o jogo protagonizado surge ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade, como consequência das transformações no lugar ocupado pela criança dentro do sistema de relações sociais, conferindo-lhe, assim, uma natureza social e histórica.

Nesse contexto, é possível supor que o brinquedo também tenha surgido como um produto desse estágio do desenvolvimento social, funcionando como um objeto simbólico capaz de representar o trabalho produtivo e os afazeres domésticos inacessíveis à criança, sem fins utilitários diretos. Pode-se avançar ainda mais e considerar a raiz histórica da brincadeira infantil vinculada ao trabalho e, eventualmente, à arte. A arte dramática, por se constituir como uma forma da humanidade de representar aspectos da vida social sem finalidade utilitária imediata, historicamente parece ter influenciado o desenvolvimento da brincadeira infantil, contribuindo para que esta atingisse sua forma contemporânea (Marcolino; Barros; Mello, 2004).

3.3.3.1. O brincar imaginativo e sociável: como verbalizo isso?

Esta categoria possibilita que meninos e meninas explorem, em pequenos grupos, elementos contínuos (contáveis) e descontínuos (não contáveis), promovendo experiências investigativas que estimulam a formulação de hipóteses matemáticas, físicas e de outras naturezas.

A curiosidade da criança a impulsiona a elaborar estratégias e buscar respostas para os problemas que emergem durante as experimentações. Assim, questionamentos como “O que acontece?” ou “Como dar nome aos fenômenos observados?” tornam-se centrais. Para respondê-los, a criança realiza ações repetitivas, testando, comprovando ou refutando suas hipóteses iniciais, além de verificar os processos que se manifestam durante os fenômenos

observados nas Bandejas.

A proposta das Bandejas atende à necessidade das crianças de experienciar jogos de criatividade, nos quais a disponibilidade e seleção dos materiais favorecem a elaboração de soluções próprias (Godal, 2015 apud Fochi, 2023). As ações repetitivas desempenham papel significativo, pois permitem à criança confirmar suas hipóteses e construir segurança em relação aos resultados, elemento fundamental no desenvolvimento do brincar investigativo.

Assim como o Cesto de Tesouros e o Jogo Heurístico, as Bandejas de Experimentação configuram-se como uma modalidade de brincadeira investigativa, por meio da qual crianças pequenas constroem suas aprendizagens com interferência mínima do adulto. Nessa dinâmica, o papel central do educador consiste em organizar o ambiente e selecionar intencionalmente os materiais de exploração, criando condições favoráveis para a ação autônoma das crianças. A partir dessa estruturação inicial, são elas que passam a conduzir o desenvolvimento da proposta, realizando suas próprias experimentações com os objetos disponíveis e estabelecendo interações significativas com os pares, em um processo que articula descoberta, imaginação e convivência.

Bondili e Mantovani (1998) destacam que a produção de conhecimento pelas crianças está diretamente ligada à manipulação e exploração dos objetos, bem como à observação e compreensão dos fenômenos do seu entorno. Nesse processo, o educador atua como um observador atento, disponível e presente, mas sem intervenções diretas, garantindo que o brincar se mantenha autônomo e investigativo.

Essa postura possibilita o acompanhamento individualizado por meio da documentação pedagógica, que combina observação, registros escritos, imagens e gravações, interpretação e reflexão. Esse conjunto de práticas não apenas assegura a continuidade dos processos investigativos das crianças, mas também os torna visíveis às famílias e à comunidade.

Conforme enfatiza Fochi (2015),

Comunicar as experiências vividas pelas crianças no cotidiano das escolas é uma forma de dar valor às aprendizagens[...] torna-se possível visibilizar os percursos de aprendizagens das crianças, no mesmo tempo faz com que o adulto construa maneiras de retroalimentar sua ação pedagógica (FOCHI, 2015, p. 53).

As crianças que participam da proposta das Bandejas de Experimentação são aquelas que conquistaram autonomia em relação à marcha e iniciam o uso da linguagem oral para comunicar-se e argumentar, ou seja, estão nos primeiros ensaios de comunicação verbal.

Podemos definir as Bandejas como um momento no qual as crianças, em um período

determinado, exploram materiais contáveis (contínuos) e não contáveis (descontínuos) com intencionalidade, realizando ações que visam nomear e compreender fenômenos matemáticos e físicos que se manifestam durante a atividade. Nesse processo, a criança procura entender o resultado de suas ações e as consequências na interação com os materiais, enquanto o professor assume uma postura de presença e observação, respeitando a individualidade de cada criança e acompanhando a evolução de seus processos investigativos.

É importante destacar que a literatura específica sobre as Bandejas de Experimentação ainda é incipiente, sendo encontrada, em geral, apenas em relatos de experiências. As ideias aqui apresentadas surgem da experiência prática e reflexiva construída ao longo de dois anos de pesquisa, em diálogo com os princípios postulados por Goldschmied e colaboradores acerca do Cesto de Tesouros e do Jogo Heurístico.

Assevera-se que a realização de uma sessão de Bandejas requer planejamento prévio cuidadoso por parte do adulto, contemplando aspectos estruturantes da prática do Brincar Heurístico. Entre esses elementos, destacam-se: a escolha e preparação do espaço físico; a seleção criteriosa de materiais contáveis e não contáveis; a inclusão de objetos de apoio; a organização dos grupos de crianças; o planejamento do tempo e da consigna e a definição de estratégias para o registro e a documentação pedagógica.

No que se refere à organização do espaço, Fochi (2023) recomenda que essa preparação ocorra antes da chegada das crianças. Evidências observacionais, segundo o autor, indicam que ambientes neutros, desprovidos de objetos e brinquedos adicionais, potencializam a concentração, a exploração e o desenvolvimento integral da proposta das Bandejas. O espaço destinado a elas pode ser estruturado tanto em ambientes internos quanto externos, desde que sejam locais tranquilos, que favoreçam a exploração dos materiais pelas crianças sem interferências de ruídos excessivos ou estímulos visuais que venham a comprometer o processo lúdico e investigativo.

Um aspecto central na organização do espaço consiste na utilização de duas mesas separadas, ajustadas à altura das crianças, de modo a facilitar o acesso e o manuseio dos materiais disponibilizados. Em uma delas, são dispostos os materiais contáveis e os instrumentos de apoio; na outra, organizam-se os materiais não contáveis, acompanhados dos utensílios correspondentes à sua exploração. Adicionalmente, pode-se incluir uma terceira mesa destinada a materiais complementares, que serão apresentados conforme o andamento da sessão.

Atentar-se à organização do espaço implica, ainda, considerar as condições que

favorecem a construção do conhecimento pelas crianças. Nessa perspectiva, é essencial que o adulto prepare um ambiente suficientemente estruturado para que possa manter certa distância, assumindo uma postura de observador atento, registrando processos e intervindo apenas quando necessário. Trata-se de criar condições que ampliem o potencial investigativo da atividade e promovam aprendizagens significativas, conforme defendem Goldschmied e Jackson (2006).

O segundo aspecto refere-se à seleção e à disposição dos materiais, cuja organização deve favorecer processos de investigação, pesquisa e descoberta pelas crianças. No contexto das Bandejas de Experimentação, os materiais são agrupados em duas categorias: contáveis, como coleções de folhas, pedras de diferentes tamanhos, botões e itens afins; e não contáveis, como farinha, café, erva-mate, pequenos grãos e areia. As bandejas utilizadas nesta proposta devem ser desprovidas de divisórias internas, de modo a permitir a livre acomodação e exploração dos materiais não contáveis selecionados. Quanto aos utensílios de apoio, incluem-se funis, conchas, peneiras, copos de variados tamanhos, tigelas, escumadeiras, colheres e medidores, contemplando recipientes destinados ao armazenamento e instrumentos que facilitem o transporte, a manipulação e a experimentação com os materiais não contáveis.

O terceiro aspecto diz respeito à organização dos grupos de crianças e ao tempo destinado à exploração. Recomenda-se a formação de grupos reduzidos, compostos por quatro a seis crianças, que são convidadas a posicionar-se ao redor da mesa onde todos os elementos foram previamente dispostos, de modo a possibilitar investigações e experimentações significativas. A duração da sessão deve ser definida a partir das manifestações observadas durante a atividade, uma vez que registros escritos e imagéticos indicam variações progressivas no engajamento infantil: à medida que as sessões se repetem, as crianças tendem a manter-se por mais tempo em uma mesma ação e a integrar um número crescente de elementos em suas explorações.

Ao acompanhar as iniciativas das crianças, o adulto passa a reconhecer a relevância de organizar arranjos iniciais que ofereçam múltiplas possibilidades de ação, garantindo que, durante o período previsto, a manipulação e a exploração dos materiais ocorram de maneira rica, autônoma e coerente com as premissas do Brincar Heurístico.

3.3.3.2. O papel do adulto-referência

De acordo com Fochi (2023), antes do início da atividade propriamente dita, o professor realiza a consigna junto ao grupo de crianças selecionadas para a sessão. A consigna consiste em

uma breve e objetiva fala inicial, marcada por clareza e afirmatividade, que sempre se inicia com um convite ao brincar. Em seguida, é estabelecido o combinado de manter os materiais sobre a mesa, sem consumi- los, enfatizando que todos os objetos estão disponíveis e podem ser livremente explorados. Durante essa etapa, o educador evita o uso de frases negativas ou discursos extensos.

A formulação dessa consigna deve resultar da análise dos registros observacionais e, para além de levar as crianças até o espaço da atividade, o adulto referência deve comunicar de forma clara o que se espera da sessão. Passa-se, então, a promover diálogos com as crianças acerca do que acontecerá naqueles espaços e diante das materialidades.

Em relação à orientação para “manter os materiais na mesa”, é importante destacar que, caso as crianças optem por transportar os objetos para o chão durante a sessão e explorem o espaço dessa forma, recomenda-se que o adulto permita essa prática, respeitando a espontaneidade da brincadeira. A restrição inicial tem como objetivo apenas evitar que, ao ingressar na sessão, as crianças lancem os materiais de maneira desordenada sobre o chão.

Durante o desenvolvimento da atividade, o adulto assume o papel de observador. A partir da terceira sessão, pode-se iniciar o registro sistemático por meio de anotações, fotografias e filmagens. A posterior análise desses registros possibilita a reflexão sobre a adequação dos materiais selecionados, orientando o planejamento das sessões subsequentes para aquele grupo específico.

As formas de registro escolhidas variam conforme a importância atribuída para a compreensão do processo, sendo esta uma característica particular de cada educador. Para alguns, o registro escrito revela com maior nitidez os processos das crianças; para outros, as imagens traduzem de maneira mais eficaz o que as palavras não alcançam. O essencial é que os registros, sejam escritos ou imagéticos, forneçam subsídios ao professor para observar e refletir sobre as ações e investigações desenvolvidas pelo grupo de crianças, promovendo, assim, a reflexão crítica acerca de sua prática pedagógica, seja durante as sessões das Bandejas, seja nos demais momentos do cotidiano escolar.

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Decida-se, senhor escritor, e pelo menos por uma vez seja a flor que perfuma em vez de ser cronista do aroma. Escrever o que se vive é coisa de pouca ou nenhuma graça. O desafio está em viver o que se escreve (GALEANO, 1984, p. 32).

Esta pesquisa integra o Programa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências da Universidade de Pesquisa (CEP) da Unesp junto à Faculdade de Ciências.

Nesta seção, expõe-se ao leitor a abordagem metodológica adotada na pesquisa, descrevendo o perfil da amostra estudada, os procedimentos empregados para localização e contato com os participantes, bem como a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, compostos por entrevistas, notas de campo e observação in loco. Também são destacados os cuidados éticos observados e as etapas de análise do material coletado.

Antes, porém, é importante destacar que toda investigação de caráter científico requer pontos de partida. O percurso metodológico adotado pelo pesquisador na busca por respostas aos seus questionamentos pode apresentar múltiplas alternativas e possibilidades. Essas escolhas são, em grande medida, definidas pelas orientações teóricas assumidas, as quais, por sua vez, sofrem influência de fatores relacionados à trajetória pessoal do pesquisador e às figuras que este reconhece como autoridades, compreendidas, conforme La Taille (1999), como pessoas dotadas de poder, prestígio e afeto. Ressalta-se, ainda, que tais decisões não se configuram como totalmente autônomas, uma vez que, de certo modo, as próprias “escolhas” exercem influência sobre quem as realiza.

Esse conjunto de influências molda a forma como o pesquisador percebe determinada realidade e, conseqüentemente, como a interpreta. Assim, não são apenas os dados que “falam” ao pesquisador; ele também dialoga com os dados, uma vez que está profundamente implicado no fenômeno estudado. Para autores que valorizam a interação entre sujeito e objeto, como Vigotski (2006), a leitura do real é resultado dessa relação dialógica, na qual ambos se mostram indissociáveis. Desse modo, a crença na existência de um sujeito completamente isento de preconceitos e livre de subjetividade, capaz de apreender o objeto “tal como ele é”, revela-se insustentável. Em síntese, embora a informação seja fornecida pelo entrevistado, o significado que dela emerge - isto é, o conhecimento - é construído a partir da interação entre sujeito e objeto.

O estudo caracteriza-se como de natureza qualitativa. A esse respeito, Bardin (1977, p. 115) enfatiza que a pesquisa qualitativa “[...] corresponde a um procedimento mais intuitivo,

contudo, também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos ou à evolução das hipóteses”. Essa modalidade investigativa tem como traço distintivo a obtenção dos dados por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno em estudo, valorizando o processo investigativo em si (SPINDOLA; SANTOS, 2003). Além disso, essa abordagem permite uma compreensão aprofundada das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1985).

4.1. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta investigação compreendem crianças matriculadas em instituições de Educação Infantil (creches), especificamente em turmas de berçários e maternais, situadas em três municípios do interior do estado de São Paulo, pertencentes às regiões de Adamantina, Bragança Paulista e São José do Rio Preto. No total, foram contempladas seis turmas de berçários I e II e seis turmas de maternal I e II, situados em contextos com aspectos e características apresentados nos quadros a seguir.

Quadro-síntese 1 – Caracterização das crianças participantes

Faixa etária / etapa	Idade das crianças	Nº de crianças	Regime de atendimento	Carga horária
Berçário I	6 meses a 11 meses e 29 dias	34	Tempo integral	8 horas diárias
Berçário II	1 ano a 1 ano 11 meses e 29 dias	38	Tempo Integral	8 horas diárias
Maternal I	2 anos a 2 anos, 11 meses e 29 dias	43	Tempo integral	8 horas diárias
Maternal II	3 anos a 3 anos, 11 meses e 29 dias	48	Tempo integral	8 horas diárias
Total geral	6 meses a 3 anos e 11 meses e 29 dias (creche)	163	Tempo integral	8 horas diárias

Fonte: Secretaria Escolar Digital (SED), 2024.

O quadro-síntese que caracteriza as crianças participantes apresenta-se como elemento relevante para a compreensão do escopo empírico da pesquisa, ao delinear um universo composto por 163 crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses, distribuídas entre berçário I, berçário II, maternal I e maternal II, todas atendidas em regime de tempo integral, com carga horária de oito horas diárias. Considera-se que essa configuração é especialmente relevante para estudos que investigam o uso de objetos lúdicos de amplo espectro, porque a diversidade etária

contemplada, abrangendo bebês e crianças bem pequenas em diferentes estágios do desenvolvimento sensório-motor e representacional, permite examinar quais, de que forma e com qual periodicidade tais objetos são planejados e ofertados às crianças, considerando suas especificidades etárias.

A seguir, apresenta-se o contexto territorial regional onde estão situadas as creches investigadas, contendo informações sobre regime e tempo de permanência das crianças, assim como a política de formação na rede de ensino municipal pública.

Quadro-síntese 2 – Municípios, regiões e contexto das redes

Município*	Região do interior paulista	Regime e tempo de permanência das crianças	Contexto da política de formação na rede
Município 1	Região de Adamantina	Creche em tempo integral; turmas de berçário I, II e maternal I e II, com média de 8 horas diárias de permanência	Rede sem histórico consolidado de encontros formativos sistemáticos para as equipes das creches, com fragilidades significativas na cultura de formação docente.
Município 2	Região de São José do Rio Preto	Creche em tempo integral; turmas de berçário I, II e maternal I e II, com média de 8 horas diárias de permanência	Avanços mais recentes na formação continuada, especialmente a partir de 2021, quando se intensificaram as ações formativas.
Município 3	Região de Bragança Paulista	Creche em tempo integral; turmas de berçário I, II e maternal I e II, com média de 8 horas diárias de permanência	Trajetória sólida, com cerca de 15 anos de investimento sistemático em formação e qualificação profissional, configurando política consistente de formação docente.

Fonte: Secretaria Escolar Digital (SED), 2024.

*Para referir aos municípios pesquisados, serão adotadas os números 1 (município pertencente à região de Adamantina), 2 (município da região de São José do Rio Preto) e 3 (município da Região de Bragança Paulista)

O quadro permite contextualizar de forma mais precisa os territórios, em relação aos aspectos aqui delineados, ao demonstrar que, embora os três municípios adotem regimes semelhantes de atendimento, tanto no que se refere à oferta de Educação em Tempo Integral quanto à jornada média de permanência das crianças na creche, seus contextos formativos revelam diferenças substantivas. A ênfase a essas distinções residem no fato de impactarem diretamente as práticas pedagógicas destinadas às crianças de 0 a 3 anos, especialmente no que

tange às possibilidades de mediação qualificada no uso de objetos lúdicos de amplo espectro.

Outro aspecto relevante para fins de contextualização refere-se às condições socioeconômicas das crianças atendidas, identificadas tanto no contato inicial do pesquisador com as gestoras quanto no marco situacional descrito nas propostas pedagógicas de cada instituição. No Município 1, constatou-se que a maior parte das crianças pertence a famílias que matriculam seus filhos para viabilizar a jornada de trabalho dos responsáveis. Nessa realidade, observa-se baixa participação familiar nas atividades escolares e no acompanhamento das aprendizagens: aproximadamente 20% comparecem às reuniões bimestrais, e a maioria das famílias (cerca de 65%) é beneficiária de programas de transferência de renda, o que revela um contexto de maior vulnerabilidade social.

Em contraste, o Município 2 apresenta um perfil socioeconômico distinto: a maior parte das crianças é oriunda de famílias com condições econômicas associadas à classe média e há participação efetiva nas ações escolares durante o ano letivo. Conforme relato da equipe gestora, essas famílias reconhecem a creche como um espaço educativo fundamental, valorizando sua função no cuidado, na socialização e nas experiências de brincadeira.

No Município 3, os registros apontam que as famílias são, em sua maioria, de baixa renda e há acompanhamento de pais e responsáveis no processo formativo das crianças. A escola desenvolve diversos projetos de envolvimento das famílias e mantém ações intersetoriais consolidadas, o que demonstra uma cultura de corresponsabilidade entre instituição e comunidade.

Uma vez apresentados aspectos relacionados aos sujeitos da pesquisa e os contextos locais em que estão inseridos, o quadro-síntese a seguir detém-se sobre a formação e tempo de atuação das professoras que atuam diretamente com os bebês e as crianças bem pequenas nas creches investigadas.

Quadro-síntese 3 – Formação e tempo de atuação das professoras das creches investigadas

Creches/ Município	Professoras e respectivas turmas*	Formação inicial	Especialização (lato sensu)	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo de atuação com o grupo etário que atua em 2024
Creche 1 – município 1	PA – BI	Pedagogia	Educação Infantil	12 anos	3 anos
	PB - BII	Pedagogia	Psipedagogia clínica e institucional	12 anos	1 ano

	PC - MI	Pedagogia Letras	Educação Infantil Educação Especial e inclusiva	12 anos	1 ano
	PD - MII	Pedagogia	-	1 ano	1 ano
Creche 2 – município 2	PA – BI	Pedagogia	-	4 anos	4 anos
	PB - BII	Pedagogia	Análise de Comportamento Aplicada ao TEA	6 anos	4 anos
	PC - MI	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	23 anos	14 anos
	PD - MII	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	20 anos	12 anos
Creche 3 – município 3	PA – BI	Pedagogia	Educação Infantil Alfabetização e letramento Atendimento Educativo Especializado	13 anos	4 anos
	PB - BII	Pedagogia	Educação Especial em Deficiência Intelectual e Física	6 anos	2 anos
	PC - MI	Pedagogia	Alfabetização e letramento Educação Especial em Deficiência Intelectual	5 anos	2 anos
	PD - MII	Pedagogia	Administração Escolar Orientação Educativa Psicologia da Educação	5 anos	2 anos

Fonte: Secretaria Escolar Digital (SED), 2024.

*Para fazer referência às professoras nesta pesquisa será adotada a nomenclatura P (Professora) acompanhada dos números 1, 2 e 3 para se referir às creches e das letras A, B, C e D para se referirem ao berçário I, berçário II, Maternal I e Maternal II. Assim, utilizaremos a composição PA1 para nos referirmos à Professora do berçário I da creche 1.

A escolha por investigar bebês e crianças bem pequenas, matriculados em turmas de creche, fundamenta-se na relevância da primeiríssima infância como etapa crucial para o desenvolvimento humano. Este período, que compreende os três primeiros anos de vida, é reconhecido por intensa plasticidade cerebral e pela formação das bases cognitivas, socioemocionais e motoras que influenciarão todo o percurso de aprendizagem subsequente. Nesse contexto, a pesquisa buscou compreender a relação entre o uso de objetos lúdicos de amplo espectro e os processos de desenvolvimento infantil, considerando não apenas o potencial intrínseco dos materiais, mas também a qualidade dos contextos educativos nos quais estão inseridos.

A opção por incluir instituições com diferentes trajetórias formativas de seus profissionais teve como objetivo ampliar a compreensão sobre o impacto das práticas pedagógicas e do investimento na qualificação docente na experiência lúdica e no desenvolvimento das crianças. Assim, foram selecionadas três creches públicas situadas em regiões distintas do interior paulista, cada uma representando um cenário singular: a creche do município 2, que não possui tradição na implementação de programas de formação continuada para o enriquecimento das propostas pedagógicas; a creche do município 2, que iniciou esse processo de forma sistematizada apenas em 2021; e a creche 3, que mantém, há aproximadamente 15 anos, uma política consistente de participação e investimento na formação e qualificação de seus educadores.

Essa diversidade de contextos pedagógicos permitiu observar de que maneira as condições formativas dos adultos-referência influenciam a organização do ambiente educativo, a seleção e a mediação dos objetos lúdicos e, consequentemente, as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas às crianças. Ao contemplar realidades tão distintas, a investigação pôde analisar com maior amplitude a relação entre as práticas pedagógicas e o potencial formativo do brincar, identificando fatores contextuais que favorecem ou limitam o pleno aproveitamento das interações lúdicas na primeiríssima infância.

4.2. Cuidados éticos iniciais

A presente investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências de Bauru atendendo integralmente aos princípios éticos conforme a Resolução n.º 466 (BRASIL, 2012) do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), com CAAE: 64425022.8.0000.5398 e o número do Parecer: 5.738.328, assegurando em todas as etapas, que os direitos a dignidade e a integridade física e emocional dos participantes fossem preservadas.

Inicialmente, como regem as resoluções para a realização de pesquisas, foi solicitada autorização formal às Secretarias Municipais de Educação dos territórios contemplados pelo estudo, seguida do consentimento das diretoras das creches participantes. As professoras envolvidas receberam informações detalhadas sobre os objetivos, os procedimentos de coleta de dados e o uso de recursos como gravações de áudio por meio de telefone celular e registros fotográficos das crianças durante as atividades que elucidaram o aceite para pesquisa.

No caso das crianças matriculadas nas turmas de maternal, elaborou-se, de forma

coletiva e lúdica, uma carta de assentimento, respeitando a necessidade de apresentar a proposta de modo acessível e compreensível à faixa etária, além da autorização dos pais e responsáveis. Para os bebês, devido às limitações inerentes à sua capacidade expressiva para consentimento direto, a autorização foi obtida junto aos pais ou responsáveis legais, garantindo que estes tivessem ciência plena sobre os propósitos, os métodos e a natureza da participação.

Todos os envolvidos foram informados sobre a garantia de anonimato, bem como sobre o direito de desistir da pesquisa em qualquer momento, sem sofrer qualquer prejuízo ou consequência. Para formalizar a concordância, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, com espaço para que todas as dúvidas fossem previamente esclarecidas.

Com o intuito de resguardar a identidade dos participantes, quaisquer dados ou informações que pudessem permitir sua identificação foram rigorosamente omitidos nos registros, análises e na apresentação dos resultados, assegurando o cumprimento das exigências éticas e reforçando o compromisso da pesquisa com o respeito e a proteção dos sujeitos envolvidos.

4.3. Percurso da pesquisa

Esta investigação partiu da hipótese que os objetos lúdicos de amplo espectro possuem elevado valor simbólico, constituindo-se como potentes mediadores na promoção da ação brincante pelas crianças. Tais objetos, por não estarem restritos a funções pré-definidas, oferecem à criança múltiplas possibilidades de manipulação e ressignificação, favorecendo o desenvolvimento de formas mais complexas de criar, imaginar, fantasiar e interagir. Diferentemente dos brinquedos industrializados, frequentemente concebidos com usos específicos e roteiros explícitos de brincadeira, os objetos de amplo espectro permitem que a narrativa lúdica seja construída pela própria criança, estimulando a autonomia criativa, a flexibilidade cognitiva e a expressão simbólica.

Como objetivo geral, a pesquisa buscou identificar, descrever e analisar a relação entre o desenvolvimento infantil, com crianças de 0 a 3 anos, e os objetos lúdicos de amplo espectro, de forma a gerar um recurso pedagógico que favoreçam a formação da inteireza de bebês e crianças bem pequenas.

No que concerne aos objetivos específicos, apresentam-se, a seguir e para cada um deles, argumentos que explicitam de que maneira contribuíram para a compreensão da relação entre

o desenvolvimento infantil e os objetos lúdicos de amplo espectro no contexto da creche, principiando pela fundamentação teórica acerca da relação entre o desenvolvimento humano e os processos de ensino.

Ao “descrever a periodização do desenvolvimento infantil, a partir da abordagem histórico-cultural, para identificação das características das crianças de 0 a 3 anos e as atividades dominantes”, evidenciou-se a relação da criança com o mundo social e material por meio do qual se estruturam novas funções psíquicas, novas necessidades e novas formas de agir. O estudo apresentado sobre periodização e as atividades dominantes e suas características versaram sobre uma criança que, inicialmente, se comunica emocional e diretamente com o adulto e constitui seu psiquismo por meio de interações sensoriais (1º ano de vida), depois, investiga a funcionalidade dos objetos por meio da manipulação dos objetos (2º ao 3º ano) e, por volta dos 3 anos orienta-se pelos significados sociais das ações humanas por meio dos jogos de papéis sociais que lhes favorecem a constituição da consciência, da imaginação e das formas superiores de comportamentos.

Essa compreensão enredou outro objetivo específico que foi “apresentar as categorias do Brincar Heurístico como proposta pedagógica que abrange os objetos lúdicos de amplo espectro relacionando-os à periodização”. O Capítulo dedicado a essa abordagem destacou as categorias deste tipo de brincadeira (cesto de tesouros, jogo heurístico e bandejas de experimentação) que possibilita às crianças a exploração ativa, a descoberta e a experimentação sensorio-motora, cognitiva e simbólica por meio dos referidos objetos, que são variados, de amplo espectro e polissignificativos.

A partir desse terreno fértil de compreensão entre a relação entre o sujeito ontogenético, desenvolvendo e que se apropria do mundo pelo encontro com o outro e com as materialidades, foi possível “investigar o potencial educacional atribuído pelos profissionais de creche aos diferentes brinquedos de amplo espectro como propiciadores de aprendizagem e desenvolvimento, de acesso à cultura e do processo de humanização das crianças”. Considerando a ausência de funções pré-definidas, os objetos lúdicos em estudo favorecem a apropriação das funções psicológicas superiores e formação integral de bebês e crianças bem pequenas por se ajustarem às necessidades de seu desenvolvimento, marcado pela exploração sensorio-motora, pela manipulação ativa dos objetos e pela emergência das primeiras ações simbólicas. Sendo assim, a oferta intencional pelo adulto de referência (professor) cria condições para as crianças ampliarem seus esquemas, operações e atividade, exercitem a atenção conjunta, construam relações de causa e efeito e desenvolvam formas de representação.

Essa compreensão, de forma densa e contextualizada, das experiências das crianças das creches públicas municipais investigadas foi possível mediante a articulação do conjunto de instrumentos metodológicos supracitados. Ou seja, por meio deles foi possível “identificar, registrar e analisar o que as crianças fazem, como exploram e o que aprendem por meio de processos investigativos com os objetos lúdicos de amplo espectro”. Por meio dos registros imagéticos e notas de campo, entrevistas com as professoras e os encontros formativos integrou-se diferentes perspectivas – a observação direta das crianças, as concepções das professoras e a reflexão coletiva das equipes – produzindo uma análise sobre como as crianças exploram, investigam e aprendem quando inseridas em contextos intencionais de interação com os objetos lúdicos de amplo espectro.

Este percurso de pesquisa possibilitou “elaborar um caderno de orientações pedagógicas versando sobre o uso dos objetos lúdicos no contexto do brincar heurístico para crianças de 0 a 3 anos” como Produto Educacional que visa aprimorar as práticas educativas na creche e, portanto, impactar diretamente a formação integral das crianças. Ao sistematizar fundamentos teóricos, critérios de seleção de materiais, modos de organização do ambiente e estratégias de observação e intervenção docente, esse caderno oferecerá às educadoras um referencial para compreender o potencial investigativo, sensório-motor e simbólico dos objetos de amplo espectro. Sua relevância reside no fato de que, ao orientar a prática cotidiana, contribui para a criação de contextos de exploração com sentido, seguros e culturalmente significativo, nos quais bebês e crianças bem pequenas tenham direito ao brincar de qualidade e assegurado experiências que favorecem seu desenvolvimento e humanização.

4.4. Instrumentos e coleta de dados

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, voltada a compreender com maior profundidade as práticas, sentidos e significados atribuídos pelas(os) profissionais de creche ao tema investigado.

A escolha por esse tipo de pesquisa alinha-se ao objetivo geral da investigação, qual seja: analisar como os objetos lúdicos de amplo espectro favorecem o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas, considerando suas potencialidades como recursos pedagógicos que ampliam experiências, instigam a curiosidade e promovem formas ricas de exploração do mundo, bem como à questão de pesquisa que orienta o estudo: “Qual a relação entre o desenvolvimento infantil, na primeiríssima infância, e os

objetos lúdicos de amplo espectro?”.

A pesquisa exploratória mostra-se adequada porque permite aproximar-se de um campo ainda pouco sistematizado, identificar elementos recorrentes, levantar novas questões e aprofundar a compreensão de fenômenos que não se esgotam em dados quantitativos. Em vez de testar hipóteses fechadas, busca-se ampliar o olhar sobre a realidade investigada, produzindo descrições densas e interpretações que dialoguem com a complexidade do cotidiano das creches e com as experiências formativas das(os) profissionais.

O conceito de metodologia, segundo Minayo (2000), entendido como o caminho e o instrumento de abordagem da realidade, ocupa lugar central no interior das teorias sociais, configurando-se como o próprio processo de desenvolvimento das coisas. Nessa perspectiva, a opção por uma metodologia qualitativa de caráter exploratório orienta tanto a forma de produzir dados quanto o modo de interpretá-los: busca-se estimular as(os) profissionais de creche a pensarem e falarem livremente sobre o tema da pesquisa, além de observar a relação entre o que dizem e o que fazem com as crianças no dia a dia, nos contextos concretos de creche. Assim, o desenho metodológico adotado não se limita a descrever a realidade, mas cria condições para problematizá-la, gerando subsídios para responder à questão de pesquisa e para o alcance do objetivo geral proposto.

Os participantes desta pesquisa são os bebês e crianças bem pequenas e doze professoras de 3 creches localizadas no interior paulista. O campo de pesquisa abrangeu as escolas de Educação Infantil Municipal que possuem berçários e maternais em suas unidades. Para a coleta de dados, foram empregadas três instrumentos metodológicos: (i) observação participante conduzida pelo pesquisador junto a bebês e crianças bem pequenas com registros imagéticos, vídeos e notas de campo; (ii) duas entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras das creches investigadas; e (iii) dois encontros formativos com docentes das unidades localizadas nos municípios 1 e 2.

A adoção de múltiplas fontes de informação permite contemplar uma gama mais ampla de aspectos históricos e comportamentais, favorecendo o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação. Tal procedimento ancora-se no princípio da triangulação de dados, o qual se assemelha à navegação, em que a intersecção de diferentes pontos de referência possibilita determinar, com maior precisão, a localização de um objeto. Dessa forma, a conclusão alcançada tende a ser mais fidedigna quando respaldada por diferentes perspectivas e evidências.

Para a coleta de dados, foram empregadas diferentes técnicas e instrumentos

metodológicos, incluindo observação sistemática, realização de entrevistas semiestruturadas, notas de campo e registros fotográficos e videográficos. Essa combinação de procedimentos permitiu a obtenção de informações complementares, favorecendo uma análise mais abrangente e aprofundada do objeto de estudo, por meio da triangulação de pesquisa¹⁴.

O processo de triangulação de dados adotado na presente pesquisa, evidencia a convergência entre diferentes fontes e métodos para a construção dos resultados. Estruturada a partir da fundamentação teórica, observação participante, entrevistas e pesquisa-intervenção, fica demonstrado que esses pilares contribuem de forma complementar para o aprofundamento e a validação das descobertas relacionadas ao uso dos objetos lúdicos de amplo espectro em contextos de creche.

4.5.1. As entrevistas

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado contendo questões que serão apresentadas ao longo desta seção. Mediante obtenção da autorização da Secretaria Municipal de Educação e diretores das escolas dos municípios 1, 2 e 3, realizou-se a primeira entrevista, em cada escola, no mês de setembro de 2024, com as professoras responsáveis pelas turmas investigadas.

Os horários destinados à realização das entrevistas foram definidos em consonância com a orientação das coordenadoras pedagógicas de cada unidade, sendo previamente agendados para ocorrer durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Cada sessão teve duração aproximada de 40 minutos. No início de cada encontro, o pesquisador realizou uma breve apresentação pessoal e contextualizou as entrevistas como parte integrante de uma pesquisa vinculada a um Mestrado Profissional em Educação, cujo foco investigativo concentra-se na relevância dos objetos lúdicos de amplo espectro para o desenvolvimento e formação das crianças.

As entrevistas foram conduzidas de forma coletiva, em sala disponibilizada pela unidade escolar, assegurando condições adequadas de escuta e diálogo. Foi esclarecido às participantes que, caso houvesse necessidade, o pesquisador permaneceria disponível para esclarecer dúvidas em qualquer momento do processo. Após o consentimento das professoras para a gravação em

¹⁴ Compreendemos que por não nos restringirmos à utilização de apenas um método, teoria, fonte de dados ou investigador no processo de análise de um mesmo fenômeno, esta opção nos possibilitou a apreensão das diferentes realidades sob diversos ângulos, permitindo o confronto de informações, de maneira a minimizar vieses resultantes de uma única perspectiva de análise.

áudio, iniciou-se a discussão de questões relacionadas às concepções pedagógicas, à intencionalidade pedagógica e aos registros das atividades realizadas com bebês e crianças bem pequenas. Embora houvesse um roteiro pré-elaborado, sua aplicação não foi conduzida de forma rígida, de modo a favorecer a emergência espontânea de reflexões, narrativas e experiências, possibilitando uma compreensão mais aprofundada e contextualizada das concepções que orientam o trabalho das profissionais entrevistadas.

Organizadas em dois momentos, as entrevistas tiveram por objetivo, inicialmente, compreender as concepções sobre “infância”, “intencionalidade pedagógica” e formas adotadas pelas docentes para “registros das atividades realizadas pelas crianças”. Em momento posterior, as questões versaram sobre os aspectos relacionados ao uso dos objetos lúdicos de amplo espectro no cotidiano das instituições. Além disso, para corroborar as respostas das professoras, foram realizadas ao longo do ano letivo de 2024, 3 sessões de observação com cada turma de crianças (berçário I e II e maternal I e II) e em cada uma das escolas.

4.5.2. A observação participante

A observação de campo constituiu-se em um dos principais instrumentos metodológicos desta investigação, permitindo ao pesquisador acompanhar de forma direta e sistemática as práticas pedagógicas e as interações estabelecidas entre crianças, professores e objetos lúdicos de amplo espectro. Conforme defendem Lüdke e André (2013), a observação é um recurso privilegiado para o estudo de fenômenos educacionais, pois possibilita captar nuances do cotidiano escolar que dificilmente seriam apreendidas apenas por meio de instrumentos indiretos. Do mesmo modo, Angrosino (2009) destaca que a observação, quando cuidadosamente planejada, permite registrar comportamentos, expressões e dinâmicas interacionais em seu contexto natural, ampliando a compreensão dos processos investigados.

Para assegurar a maior fidedignidade possível dos dados, foram utilizadas notas de campo detalhadas e registros imagéticos, recursos que, segundo Bogdan e Biklen (1994), contribuem para a construção de descrições ricas e contextualizadas, preservando elementos visuais e narrativos que fortalecem a validade da análise.

A coleta foi realizada no período de outubro a dezembro de 2024, contemplando duas sessões de observação em cada uma das quatro turmas (Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II) das três instituições participantes da pesquisa.

4.5.3. A pesquisa-intervenção

A pesquisa-intervenção insere-se no campo das abordagens participativas, que se caracterizam por romper com pressupostos tradicionais das pesquisas sociais, tais como a separação rígida entre teoria e prática e a dicotomia entre sujeito e objeto, historicamente consideradas fundamentais para assegurar a neutralidade do pesquisador.

Nesse sentido, o ato de pesquisar não se restringe a observar ou descrever fenômenos, mas implica intervir na realidade investigada, em uma dinâmica dialógica e transformadora que entrelaça investigação e prática. Assim, embora a presente pesquisa se configure como exploratória, o uso de abordagens participativas mostra-se metodologicamente pertinente, na medida em que ambas compartilham o objetivo de aproximação progressiva do campo empírico, da realidade investigada e dos sujeitos que a constituem. Enquanto a pesquisa exploratória busca ampliar a compreensão de um fenômeno ainda pouco sistematizado, levantar elementos, problematizar práticas e construir hipóteses interpretativas, as abordagens participativas possibilitam que esse processo se dê em diálogo com os sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas na produção dos conhecimentos.

Durante as observações realizadas no espaço educativo, ficou evidenciado que, em duas das creches investigadas, o uso dos materiais de amplo espectro ocorria de forma pouco organizada e sem sistematização pedagógica consistente. Tal constatação possibilitou a intervenção do pesquisador ainda durante o processo investigativo, promovendo um diálogo com as docentes acerca do brincar heurístico, contemplando suas três categorias fundamentais: o Cesto de Tesouros, o Jogo Heurístico e a Bandeja de Experimentação, conforme proposto por Goldschmied e Jackson (2004). Observou-se que, à exceção da creche localizada no município 3, as demais unidades possuíam conhecimentos superficiais sobre essa abordagem, mas não haviam incorporado efetivamente a prática ao cotidiano das crianças.

Diante dessa realidade, e em articulação com as coordenações pedagógicas, foi planejado e realizado, na primeira quinzena de novembro de 2024, um encontro formativo com as professoras das creches 1 e 2, com duração de 2 horas cada. O objetivo dessa ação formativa foi apresentar de forma detalhada as premissas que fundamentam o brincar heurístico, bem como orientar sobre os critérios para a seleção dos objetos lúdicos, estratégias para a organização dos espaços e procedimentos de observação e registro das ações, explorações e investigações realizadas por bebês e crianças bem pequenas.

Essa intervenção visou não apenas ampliar o repertório pedagógico das docentes, mas

promover a intencionalidade educativa no uso dos materiais de amplo espectro, potencializando seu valor simbólico, estético e investigativo no contexto da educação infantil. Além disso, convocou o pesquisador a dedicar um capítulo desta dissertação à discussão e apresentação do brincar heurístico enquanto proposta que subverte a lógica industrializante do brinquedo “pronto”.

4.6. Resultados e discussões

Antes de apresentar, em seções específicas, as análises decorrentes das entrevistas realizadas com as professoras e das observações conduzidas no cotidiano das creches acerca das aprendizagens das crianças com os objetos lúdicos investigados, considera-se pertinente delinear alguns destaques iniciais que fundamentam as reflexões subsequentes sobre os resultados e sobre os instrumentos metodológicos adotados e aplicados nas instituições participantes.

A eleição pela entrevista, acompanhada das observações no espaço de investigação, mostrou-se o meio mais adequado e mais eficiente para obtermos informações “em profundidade” acerca da forma como os entrevistados concebem e conduzem o processo pedagógico no interior das escolas, ou seja, com os detalhes necessários que nos permitissem atender aos objetivos da pesquisa.

Gil (1999) descreve a pesquisa científica como um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento. Dessa forma, deve ser feita de modo sistematizado, com métodos e técnicas específicas para a obtenção de dados da realidade estudada.

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 1999, p. 109).

A utilização de entrevistas com professoras da Educação Infantil constitui-se como um procedimento metodológico relevante para a obtenção de informações aprofundadas sobre práticas, percepções e significados atribuídos ao trabalho pedagógico. Essa técnica possibilita acessar aspectos subjetivos e contextuais do comportamento humano que dificilmente seriam captados apenas por meio de instrumentos quantitativos, permitindo a apreensão de nuances

ligadas às experiências, valores e concepções das participantes.

Ao serem aplicadas em conjunto com outras estratégias de coleta de dados, como a observação no próprio local e registros imagéticos e formas de expressão das crianças, as entrevistas potencializam a triangulação metodológica, recurso fundamental para conferir maior robustez e consistência à análise, pois favorecem a confrontação e a complementação de diferentes fontes e perspectivas. Desse modo, o cruzamento entre o que é observado no cotidiano escolar, o que é documentado nos registros institucionais e o que é relatado pelas docentes amplia a compreensão do fenômeno investigado, evitando conclusões baseadas em evidências isoladas.

Conforme aponta Tozoni-Reis (2007), embora o rigor metodológico e a observância aos procedimentos científicos sejam imprescindíveis para assegurar a validade da investigação, a relevância social da pesquisa, os avanços no campo educativo e a contribuição efetiva para a produção do conhecimento devem permanecer como finalidades centrais. Assim, entendemos que a entrevista não se limitou a um instrumento de coleta de dados, mas assumiu também um papel formativo e reflexivo, permitindo que as professoras participantes revisitassem suas próprias práticas e, ao mesmo tempo, forneçam insumos valiosos para o aprofundamento da análise acadêmica.

Em relação à observação participante, as anotações e imagens buscaram capturar não apenas o conteúdo explícito das ações observadas, mas também os aspectos sutis relacionados à organização dos espaços, à disposição dos materiais e às reações das crianças frente às propostas pedagógicas. A imersão repetida nos mesmos contextos permitiu observar a recorrência de práticas, variações na organização dos ambientes e eventuais transformações nas interações das crianças com os objetos lúdicos. Essa estratégia, como salientam Flick (2009) e Creswell (2014), contribui para o aprofundamento da análise, na medida em que favoreceu a triangulação de dados e ampliou a consistência interpretativa dos resultados obtidos.

O terceiro elemento a ser destacado refere-se à pesquisa intervenção. Cabe destacar que este instrumento nasceu da demanda revelada em dois contextos de creche, cujas professoras utilizavam os objetos lúdicos com pouca frequência por não reconhecerem o seu potencial na aprendizagem das crianças e sem aplicá-los, consciente e intencionalmente, em uma proposta pedagógica, como é o caso do Brincar Heurístico. Nesse sentido, a inserção desse instrumento no desenrolar da pesquisa, não roubou a centralidade do objeto central da pesquisa, porém assumiu relevância ao ampliar conhecimentos e aclarar uma proposta que enriqueceu o fazer docente, conforme evidenciado nas imagens que serão analisadas posteriormente.

Ainda sobre esta matéria, é importante destacar que diferentemente de abordagens de caráter utilitarista, seu propósito não se reduz a alcançar metas ou resultados predefinidos; ao contrário, ela se fundamenta no questionamento do próprio “sentido” da ação, concebendo-a como um movimento aberto, marcado por metamorfoses e transformações que não se deixa circunscrever a um ponto de partida ou a um alvo final estabelecido.

Inspirada tanto na pesquisa-ação, quanto na pesquisa-ação crítica de vertente latino-americana e influência freireana, a pesquisa-intervenção ocorre no próprio desenvolvimento da ação, junto a grupos e comunidades, que se engendra o processo investigativo e se constrói o saber (PAULON, 2005; ROCHA e AGUIAR, 2003).

Posto isso, o texto segue para a análise detalhada dos resultados produzidos pelos instrumentos metodológicos aplicados em campo, a fim de buscar a articulação entre as evidências empíricas com os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa. Esta etapa, central na dissertação, é essencial para a leitura crítica dos dados e para conferir profundidade às discussões e elucidar relações relevantes entre o desenvolvimento infantil, os objetos lúdicos e as práticas pedagógicas observadas.

4.6.1. O que as entrevistas revelaram à pesquisa?

Por que me perguntam tanto,
o que eu vou ser quando crescer?
O que eles pensam de mim é o que eu queria saber!
Gente grande é engraçada!
O que eles querem dizer?
Pensam que não sou nada?
Só vou ser quando crescer?
Que não me venham com essa, pra não perder o latim.
Eu sou um monte de coisas e tenho orgulho de mim!
Essa pergunta de adulto é a mais chata que há!
Por que só quando crescer? Não vou esperar até lá!
Eu vou ser o que já sou neste momento presente!
Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente!
(PEDRO BANDEIRA, 2009, p. 18).

A poesia de Pedro Bandeira revela-se especialmente pertinente para a abertura desta subseção, dedicada à apresentação e análise das concepções das professoras participantes desta pesquisa acerca de infância e à intencionalidade pedagógica.

Nela, o poeta assume o olhar e a voz da criança para afirmar sua existência no tempo presente, reconhecendo-a como sujeito que é “aqui e agora” e que continuará sendo, em sua plenitude, pessoa. Tal perspectiva dialoga com a compreensão de que investigar as relações

entre crianças e professoras demanda considerar não apenas as ações, mas também os contextos e condições concretas que constituem a realidade desses sujeitos.

Nesse sentido, Kramer (2011, p. 19) destaca que as relações interpessoais são atravessadas por determinações e significações de ordem social e cultural, as quais moldam a forma como as pessoas se posicionam umas diante das outras. A autora ressalta, ainda, que tais relações não se limitam à simples presença física ou subjetiva de dois ou mais indivíduos, sendo indispensável o efetivo encontro entre eles para que se concretizem.

Buscamos compreender esses aspectos a partir de uma perspectiva própria, fundamentada na compreensão de que o contexto da criança, da infância e da Educação Infantil é marcado pela potencialidade tanto das crianças quanto de suas professoras. Tal potencialidade emerge no encontro com múltiplas pessoas, provenientes de diferentes origens, que compartilham longos períodos de convivência, configurando um tempo e espaço constituídos dialeticamente pelas condições histórico-sociais que determinam os modos de relação e pelas ações concretas dos sujeitos que dele participam (KRAMER, 2011, p. 20).

Ao serem questionadas sobre a concepção de infância, algumas professoras, especialmente as que atuam na creche onde o processo formativo não ocorre frequentemente, infância tem a ver com felicidade, sonhos e liberdade:

Infância tem a ver com um momento de liberdade. Ser criança é ter o direito de brincar, de ser feliz e de correr atrás dos próprios sonhos. É viver de forma leve e descobrir o mundo com curiosidade. (PA1 – município 1)

(...) infância é um tempo de se viver em um mundo de fantasia, é expressar com liberdade esse lado infantil que existe dentro de cada criança. A criança não tem as preocupações como nós, adultos. Elas não têm noção das dificuldades e desafios do mundo. É um tempo de brincar, inventar histórias, criar personagens e situações no faz-de-conta. É um período em que a imaginação é trabalhada todos os dias. (PA1 – município 2)

Infância é um tempo que as crianças sonham e imaginam. Elas criam um mundo só delas, viajam e têm muita curiosidade. E o nosso papel de adultos é ajudar na formação desses pequenos, contribuindo para o desenvolvimento do caráter e oferecendo instrução, principalmente porque estamos vendo muitas coisas ruins acontecendo no mundo. As crianças precisam sonhar nessa fase, mas também precisam receber orientações que serão importantes para a vida (PB2 – município 2)

Pra mim, professor (referindo-se ao pesquisador), ser criança é, acima de tudo, ser feliz. Essa é a verdadeira essência da infância. (PB2 – município 1)

Eu acredito que a infância é um período da formação de um sujeito em que tudo o que oferece (para as crianças) absorvem como uma “esponja”. Então, é bem aquele ditado: “Precisa educar as crianças para não precisar punir os homens”. Bem isso! (PA1 – município 3)

Infância é tempo para brincar de forma livre e dirigida. É o momento de descobrir o

mundo, interagir com as outras crianças, é realizar o que querem (PC3 – município 3).

As concepções expressas pelas professoras revelam uma compreensão da infância fortemente associada a uma perspectiva de que ser criança significa viver cercada de sonhos, brincadeiras e experiências que estimulam a fantasia, aspectos que dialogam com o pensamento de Rousseau, no século XVIII. Para o autor, conforme analisa Streck (2004), a educação das crianças não deveria ser pautada por imposições arbitrárias ou instruções inadequadas, pois, nesse caso, seria preferível que elas vivessem livres.

[...] uma criança mal instruída encontra-se mais longe da sabedoria do que aquela que não recebeu nenhuma instrução. Vós vos preocupais ao vê-la gastar seus primeiros anos em não fazer nada? Como! Ser feliz será não fazer nada! Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência não andarás mais ocupada (Rousseau, apud Streck, 2004, p. 91).

Entretanto, percebe-se também que algumas falas indicam uma concepção que associa a infância não apenas ao campo dos sonhos e da imaginação, mas à necessidade de orientação e instrução para a formação do caráter. Corsaro (2011) e Sarmiento (2017), ambos autores mencionados no Capítulo III, advogam uma infância concebida com protagonismo, que produz significados sobre o mundo e não apenas absorvem normas impostas. O primeiro autor rejeita a concepção de infância como etapa de preparação moral e o segundo critica a visão tradicional que subordina a criança ao adulto.

Essa compreensão traduz uma visão adultizada da infância, na qual as crianças são vistas como sujeitos em “formação” que precisam ser moldados de acordo com valores e expectativas definidos pelo mundo adulto. Essa perspectiva, embora parta do desejo de orientar para o futuro, pode reduzir o espaço da liberdade e da experimentação própria dessa fase da vida, subordinando o presente da criança a um ideal de vir a ser.

Cabe destacar, à luz das contribuições teóricas apresentadas no Capítulo I, que a constituição dos sujeitos não se reduz à mera incorporação de valores previamente definidos pelos adultos, mas se engendra no tecido vivo das relações sociais que atravessam a infância e lhe conferem sentido. Longe de representar uma etapa a ser moldada segundo padrões morais prescritos, a criança participa ativamente da produção de significados, apropriando-se das práticas culturais por meio de processos dialógicos, de negociação e de coautoria. Assim, a subjetivação emerge como resultado de interações historicamente situadas, nas quais a criança interpreta, ressignifica e recria o mundo, e não como efeito linear de uma transmissão normativa

que a tomaria como destinatária passiva.

Dessa forma, as falas das professoras oscilam, predominantemente, entre dois polos: de um lado, a valorização da infância como território de liberdade, sonho e fantasia; de outro, a compreensão da criança como sujeito que necessita receber instrução para se adequar a um modelo socialmente construído de “bom adulto”, aproximando-se do modelo da pedagogia tradicional¹⁵. Essa tensão, presente no discurso docente, reflete debates históricos sobre a função da educação na infância e evidencia a necessidade de repensar práticas pedagógicas que equilibrem o direito de viver plenamente o presente com a preparação para o futuro.

Contudo, ainda há uma terceira classe de concepção quando analisamos a fala da PC3 – município 2. A afirmação de que a “infância é tempo para brincar de forma livre e dirigida, descobrir o mundo, interagir com outras crianças e realizar o que querem” revela uma compreensão alinhada a perspectivas contemporâneas da educação infantil, mas também exige problematização conceitual para evitar leituras simplificadoras. De um lado, a valorização do brincar, tanto em sua forma livre quanto em experiências orientadas, encontra respaldo na literatura que reconhece o brincar como atividade estruturante do desenvolvimento infantil. Vigotski (1998) argumenta que, no brincar, a criança opera em um “nível superior ao habitual”, pois cria situações imaginárias, internaliza significados sociais e exercita formas complexas de regulação de si. Autores como Kishimoto (2011) e Brougère (2004) reforçam que a ludicidade, longe de ser mero entretenimento, compõe um campo cultural no qual a criança produz e partilha sentidos.

No entanto, a noção de que a infância é o tempo de “realizar o que querem” precisa ser nuançada em termos pedagógicos. Embora a agência infantil seja elemento central nas abordagens críticas e na sociologia da infância, como afirmam Sarmiento (2005) e Corsaro (2011), ao definirem a criança como sujeito de direitos e produtor de cultura. Tal agência não se confunde com um espontaneísmo ilimitado. A ação educativa requer a construção de contextos nos quais a criança possa desejar, escolher e atuar, mas sempre em interação com o outro, com os objetos culturais e com o ambiente social mais amplo. Nesse sentido, o brincar dirigido não se caracteriza por imposição normativa, mas por uma intencionalidade pedagógica

¹⁵ Segundo Gadotti (1999), o modelo da pedagogia tradicional é simplesmente de repetição, regras, disciplina, distinção social, instrução para governar e para trabalhar. Contra a educação tradicional, acredita que a escola, nesta concepção, “modela as crianças, sujeitando-as às concepções adultas. A criança tem que ter liberdade para a escolha dos objetos a serem manipulados por ela e desenvolver a capacidade de estar no mundo sem a constante interferência do adulto” (p. 90).

que amplia repertórios, provoca modos de agir e sustenta experiências de aprendizagem culturalmente situadas (Kishimoto, 2011).

Por outro lado, ao transcrever as respostas de algumas concepções apresentadas pelas docentes que atuam nas outras escolas, observam-se compreensões acerca de infância que permeiam diferentes correntes teóricas.

"Eu entendo a infância como uma fase de desenvolvimento natural e espontâneo das crianças. É um tempo em que elas exploram o mundo à sua maneira, sem que a gente precise forçar ou acelerar nada. Elas aprendem muito observando, imitando e experimentando, e isso acontece de forma orgânica, como parte do crescimento. Acho que nosso papel é criar oportunidades e ambientes ricos, mas sem interferir demais no curso natural das descobertas. A criança, nesse período, é movida por uma curiosidade genuína, e é essa curiosidade que vai direcionando o desenvolvimento dela." (PC3 – município 1)

"Para mim, a infância é uma preparação para a vida adulta. É nessa fase que as crianças precisam aprender valores, regras, conhecimentos e habilidades que vão usar no futuro. Eu penso que é como se estivéssemos plantando sementes, que só mais tarde vão dar frutos. A gente ensina hoje para que elas estejam prontas para enfrentar as responsabilidades e os desafios que virão. Por isso, acredito que a infância precisa ter um direcionamento, para que elas não cheguem despreparadas na vida adulta." (PD4 – município 2)

"A infância, na minha visão, é uma etapa muito importante de aprendizagem e de pleno desenvolvimento. É um período em que a criança absorve o mundo com intensidade e rapidez. Tudo o que ela vivencia na escola, na família ou nas interações com outras crianças, contribui para o que ela vai se tornar. É como se cada experiência fosse uma peça que vai compondo um mosaico. Por isso, eu acho que precisamos cuidar para que essas experiências sejam positivas e enriquecedoras." (PB2 – município 3)

"Eu acredito que a infância é um período propício para o desenvolvimento físico, emocional, social, cognitivo e cultural. Tudo se constrói junto: o corpo cresce, as emoções amadurecem, o pensamento se organiza, e a criança aprende a conviver com outras pessoas e a se situar no mundo. É uma fase que exige que a gente ofereça estímulos variados e oportunidades para que cada uma dessas dimensões se desenvolva. Não é só aprender conteúdo, mas também aprender a se conhecer, a lidar com as emoções e a respeitar o outro." (PB3 – município 2)

"Para mim, cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento, e isso precisa ser respeitado. A infância é uma fase única para cada um, e não dá para comparar ou querer que todas façam e aprendam as mesmas coisas no mesmo tempo. Algumas crianças precisam de mais tempo para desenvolver certas habilidades, outras vão mais rápido em algumas áreas. O importante é observar, compreender as necessidades e dar o apoio que cada uma precisa, sem pressionar ou rotular." (PB4 – município 3)

"Eu vejo a infância como um período da vida humana em que os adultos precisam oferecer afeto, segurança e cuidado. A criança precisa sentir que tem um espaço protegido para crescer. Mas, ao mesmo tempo, a gente não pode subestimar o potencial delas. Elas são capazes de criar, de pensar, de resolver problemas, e a gente precisa acreditar nisso. O cuidado não é para limitar, mas para dar as condições para que elas se desenvolvam plenamente e descubram do que são capazes." (PD4 – município 1)

As concepções de infância apresentadas por essas professoras evidenciam diferentes concepções de infância, que podem ser relacionadas a correntes teóricas e a modos diversos de compreender o papel da educação na vida das crianças.

A PC3 – município 1, concebe a infância como uma fase de desenvolvimento natural e espontâneo, em que a criança aprende por meio da exploração e da curiosidade genuína, sem que seja necessário interferir de forma incisiva nesse processo. Essa visão aproxima-se de uma perspectiva naturalista, com raízes no pensamento de Rousseau, para quem a criança deveria se desenvolver em liberdade, seguindo o ritmo imposto pela própria natureza. Embora essa concepção valorize a experiência individual, ela tende a minimizar a importância da mediação social como elemento constitutivo do desenvolvimento, conforme abordado no Capítulo “A relação entre o desenvolvimento humano e os processos de ensino”..

A PD4 – município 2 enxerga a infância como preparação para a vida adulta, atribuindo a essa etapa um caráter instrumental, voltado para o futuro. Trata-se de uma perspectiva finalística e adultocêntrica, em que o valor do tempo presente é reduzido e subordinado às necessidades da vida adulta, posição criticada por Sarmiento (2017). Essa visão dialoga com abordagens tradicionais que entendem a educação como transmissão de valores e normas, mas pode restringir a autonomia e a experiência lúdica próprias da infância.

A PB2 – município 3, ao descrever a infância como etapa de intensa aprendizagem e desenvolvimento, reflete uma perspectiva desenvolvimentista, próxima às teorias de Piaget (1970), em que a criança é vista como sujeito ativo na construção do conhecimento, que interage com o meio e organiza suas experiências cognitivamente. Há o reconhecimento do papel do ambiente e das interações, ainda que com foco no desenvolvimento individual e nas etapas evolutivas.

A PB3 (município 3) amplia esse entendimento ao considerar as múltiplas dimensões do desenvolvimento (física, emocional, social, cognitiva e cultural), o que dialoga com a concepção de desenvolvimento integral presente em políticas públicas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e com perspectivas sistêmicas como a de Bronfenbrenner (1996).

A PB4 (município 3), ao destacar que cada criança possui um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento, traz elementos de abordagens humanistas, como a de Carl Rogers (1978), que defendem o respeito à singularidade e às necessidades individuais. Essa perspectiva contribui para combater práticas padronizadoras e comparativas, embora possa, em alguns casos, reduzir a potência do ensino como provocador de avanços que ultrapassam o nível

alcançado pela criança.

Por sua vez, a PD4 (município 1) compreende a infância como período em que é necessário oferecer afeto, segurança e cuidado, sem abrir mão da crença no potencial infantil. Essa visão articula a indissociabilidade entre cuidar e educar, amplamente defendida por autores como Kramer (1994) e Wallon (2006), além de dialogar com a Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2017), que reconhece a criança como agente social capaz de participar ativamente de sua própria aprendizagem.

A análise dessas concepções permite perceber que cada uma delas, ainda que com pontos de convergência e divergência, revela traços presentes no debate histórico sobre a infância. Em algumas, predomina a valorização do presente vivido e da imaginação; em outras, prevalece a função preparatória e formativa voltada para o futuro; em algumas, há o reconhecimento da criança como sujeito ativo, mas em diferentes graus de autonomia e protagonismo.

Nesse cenário, a perspectiva histórico-cultural, formulada por Vigotski e aprofundada por autores como Leontiev e Elkonin, oferece um caminho capaz de articular as contribuições e superar as limitações das concepções observadas. Nessa abordagem, a criança é compreendida como sujeito histórico e social, cujo desenvolvimento ocorre por meio das interações com o outro, mediadas por instrumentos e signos culturalmente construídos. A aprendizagem não é vista como simples resultado de processos biológicos ou de maturação espontânea, nem como mera preparação para a vida adulta, mas como elemento constitutivo do próprio desenvolvimento.

Vigotski (2001) enfatiza que o ensino intencional, quando situado na zona de desenvolvimento proximal, possibilita avanços que a criança, sozinha, ainda não seria capaz de alcançar. Assim, o papel do adulto é o de mediar, provocar e ampliar as possibilidades de ação, linguagem e pensamento, criando condições para que a criança se aproprie ativamente dos bens culturais disponíveis no mundo. A infância, nessa perspectiva, é reconhecida como um tempo pleno, em que o presente vivido é tão importante quanto o futuro a ser construído, e em que cada experiência socialmente mediada contribui para o desenvolvimento integral. Defender a perspectiva histórico-cultural, portanto, é defender uma educação que una afeto, cuidado e intencionalidade pedagógica, respeitando a singularidade de cada criança e garantindo que o desenvolvimento humano seja visto como processo coletivo, situado e profundamente relacional.

Em relação à intencionalidade pedagógica, duas perguntas principais guiaram a segunda

parte da entrevista: “Qual é a sua compreensão sobre a intencionalidade pedagógica no trabalho com crianças de 0 a 3 anos?” e “De que forma você busca garantir a intencionalidade pedagógica em suas práticas no contexto da creche?”

Primeiramente, é importante destacar que adotar abordagens pedagógicas que valorizem a individualidade dos bebês e das crianças bem pequenas, promovam interações significativas e ofereçam mediações simbólicas adequadas às suas potencialidades implica reconhecer que o respeito à autonomia e à dignidade desses sujeitos é condição fundamental para seu desenvolvimento integral. Tal reconhecimento demanda a construção de um ambiente educativo que una cuidado, afeto e oportunidades de aprendizagem planejadas de forma intencional, considerando as necessidades específicas de cada criança.

Nesse sentido, analisar e repensar as práticas educativas dirigidas à primeiríssima infância constitui um movimento essencial para ampliar o repertório de saberes e fazeres voltados a essa etapa singular da vida humana. Essa reflexão possibilita compreender e atender às peculiaridades das crianças de 0 a 3 anos, ao mesmo tempo em que favorece a reconstrução de um olhar mais sensível e afetivo sobre os espaços e os tempos que constituem a infância.

Todavia, ainda persiste, no imaginário social, a imagem da criança como ser frágil e incompleto, frequentemente percebido como “alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado” (Faria; Demartini; Prado, 2005, p. 57). Tal concepção, enraizada em perspectivas adultocêntricas, reduz o protagonismo infantil e subestima suas competências.

Assim, advogamos ser imprescindível superar essa visão, reconhecendo os bebês como sujeitos plenos, dotados de sensibilidade, pensamento, emoção, imaginação e capacidade de interagir de maneira ativa e criativa com o mundo que os cerca. Esse reconhecimento desloca a prática pedagógica de um modelo centrado apenas na tutela e no controle para uma abordagem que valoriza a escuta, a participação e o diálogo desde os primeiros anos de vida, reafirmando a infância como tempo legítimo de existência e não apenas como preparação para etapas posteriores.

As experiências vivenciadas pelos bebês nas turmas de Berçário I e II exercem um papel fundamental no seu processo de desenvolvimento. Nessa etapa, cada conquista, por menor que pareça, representa um avanço significativo e carrega um valor formativo que contribui para a construção de novas habilidades e competências. As atividades propostas no berçário não se limitam a ações rotineiras, mas configuram-se como verdadeiras oportunidades pedagógicas, capazes de estimular múltiplas dimensões do desenvolvimento, como a física, emocional, social, cognitiva e a sensorial.

É importante reconhecer que, para além das situações planejadas, todos os momentos do cotidiano, desde o acolhimento até as interações espontâneas, estão permeados por descobertas e aprendizagens essenciais. Alimentar-se, trocar de roupa, explorar um objeto ou interagir com outras crianças e adultos são experiências que, quando mediadas de forma intencional e sensível, ampliam o repertório cultural e fortalecem vínculos afetivos. Dessa forma, o berçário se consolida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral, em que cada instante é potencialmente educativo e contribui para a constituição do sujeito desde os primeiros anos de vida.

Sobre a intencionalidade pedagógica com os bebês, transcrevemos as falas das professoras responsáveis pelos berçários I e II das 3 creches. Verificamos que, semelhantemente à concepção de infância, as falas das professoras revelam nuances distintas sobre o conceito de intencionalidade pedagógica com crianças com idades entre 0 e 1 ano e 11 meses, evidenciando tanto a diversidade de compreensões quanto a complexidade da prática educativa na primeira infância.

"Para mim, que atuo no berçário II, agir com intencionalidade é sempre planejar atividades estruturadas e dirigidas para o Berçário II. Eu acredito que, nessa faixa etária, é importante que cada proposta tenha um objetivo claro e que o professor conduza o passo a passo, para que os bebês possam participar com segurança e aproveitar ao máximo cada momento." (PB2 – município 2)

"A intencionalidade, para mim, acontece quando o professor cria ambientes e situações que realmente promovem o desenvolvimento dos bebês. Não é só oferecer brinquedos, mas pensar no espaço, na disposição dos materiais, na forma como eles vão explorar. Cada detalhe é pensado para estimular novas descobertas." (PA1 - município 1)

Analisando a afirmativa da professora C, observa-se ênfase a uma abordagem pautada no planejamento de atividades estruturadas e dirigidas, indicando uma concepção tradicional de intencionalidade, em que o professor detém o controle das situações e define previamente os objetivos a serem alcançados. Embora a ênfase no planejamento dessas atividades ofereça segurança e organização à prática pedagógica, a concepção tradicional de intencionalidade pedagógica pode implicar riscos significativos ao protagonismo infantil. Ao centralizar o controle e a definição prévia dos objetivos exclusivamente na figura do professor, há o perigo de se reduzir a criança a um sujeito passivo, cujo papel se limita à mera execução das ações planejadas pelo adulto. Tal perspectiva pode anular a espontaneidade, a curiosidade e a capacidade investigativa das crianças, de tal forma que o excesso de direção pode impedir que a criança exerça sua agência, limite a experimentação livre e restrinja a expressão de seus

interesses e necessidades.

Por outro lado, a professora I amplia essa compreensão ao enfatizar a criação de ambientes e situações que promovem o desenvolvimento, destacando que a intencionalidade também se manifesta na configuração do espaço e na disposição dos materiais, elementos que estimulam a exploração e o aprendizado dos bebês. Essa visão dialoga com os referenciais teóricos desta pesquisa que defendem a mediação do ambiente intencionalmente organizados com objetivo de atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças.

A observação sensível e o acompanhamento dos interesses e necessidades das crianças são ressaltados pela professora do maternal II:

"Eu entendo que agir com intencionalidade é observar e acompanhar de perto as necessidades e os interesses das crianças. Muitas vezes, elas nos mostram, pelo olhar ou pelo gesto, o que querem aprender ou explorar, e aí a gente planeja a partir disso, aproveitando essas oportunidades." (PD4 - município I)

Ela compreende a intencionalidade como uma prática adaptativa, fundamentada no diálogo atento com o sujeito infantil. Essa postura aproxima-se da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2001), que enfatiza a mediação do adulto na promoção de avanços significativos em seu aprendizado e desenvolvimento.

De forma complementar, a professora da turma de maternal I diz:

"Para mim, a intencionalidade é saber equilibrar. Eu combino momentos direcionados, em que proponho atividades com objetivos específicos, com momentos livres, em que as crianças têm mais autonomia para brincar e explorar. Acho que esse equilíbrio é importante para o desenvolvimento delas." (PC3 – município F)

Ela defende um equilíbrio entre momentos estruturados, com atividades dirigidas, e momentos livres, em que a criança tem autonomia para brincar e explorar. Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento não deriva de uma simples soma de experiências espontâneas ou de instrução unilateral, mas da mediação intencional de significados culturais por meio de interações sociais historicamente situadas: o adulto organiza e introduz instrumentos simbólicos (linguagem, regras, procedimentos) que são progressivamente apropriados e interiorizados pela criança, no entrecruzamento entre atividade espontânea e atividade socialmente orientada (Vygotsky, 1998).

A ênfase em “momentos direcionados” corresponde, assim, à ideia de ensino como mediação deliberada da zona de desenvolvimento proximal, isto é, como oferta de suportes que permitam à criança realizar o que ainda não faz de modo autônomo, favorecendo a

aprendizagem e a internalização (Bruner, 1976). Por outro lado, a defesa de “momentos livres” encontra sustentação na concepção de que certas atividades, notadamente o brincar simbólico em idades precoces funcionam como “atividade-polo” para o desenvolvimento de funções regulatórias e simbólicas: no jogo, a criança experimenta papéis, regras e modulações afetivas em condições análogas às culturais, o que potencializa a emergência de novos níveis de pensamento e de autorregulação (Vygotsky, 1998).

Contudo, uma leitura rigorosa exige problematizar a metáfora do “equilíbrio”: não se trata de equiponderar mecanicamente tempo livre e tempo dirigido, mas de calibrar práticas pedagógicas com base em diagnósticos da situação de desenvolvimento de cada criança e do grupo, definindo intencionalidades culturais claras e princípios de mediação. Galperin (2013) lembra que a formação planificada de ações mentais requer sequências metodológicas - antecipação, modelagem, guia e retirada progressiva do suporte - que não se reduzem a momentos esporádicos de intervenção. Além disso, a noção de autonomia no brincar não implica ausência de mediação; ambientes adequados, materiais culturalmente significativos e pautas de interação (inclusive entre pares) constituem as condições que tornam a exploração “livre” efetivamente potencializadora e socialmente significativa (Leontiev, 1978; Corsaro, 2011). Finalmente, a intencionalidade docente, na ótica histórico-cultural, implica sensibilidade microgenética: observar, selecionar instrumentos semióticos, ajustar a modalidade e o grau de mediação, e favorecer trocas intersubjetivas que transformem a ação *gemeinsame* em atividade cultural internalizada.

"No meu dia a dia com o berçário II, eu garanto a intencionalidade planejando detalhadamente as atividades. Penso nos objetivos, nos materiais, no tempo que cada proposta vai durar. Assim, consigo oferecer experiências que realmente contribuem para o desenvolvimento da turma." (PA1 – município 1)

"Eu acredito que a intencionalidade também está na observação. Eu presto atenção nas reações e expressões dos meus bebezinhos, porque mesmo sem falar, eles se comunicam muito com a gente. É nos olhares, nos sorrisos, no jeito de se movimentar... eles estabelecem diálogos conosco o tempo todo, e isso orienta muito o meu trabalho." (PB4 – município 3)

No cotidiano do berçário, a professora PA1 (município 1) garante a intencionalidade por meio do planejamento detalhado das atividades, considerando os objetivos e as especificidades da turma, o que contribui para a oferta de experiências coerentes e significativas. Por sua vez, a PB4 (município 3) ressalta a importância da observação das reações e expressões dos bebês, reconhecendo a comunicação não verbal como fonte valiosa de informações para a mediação

pedagógica. Essa postura reforça o reconhecimento da criança como sujeito ativo, capaz de estabelecer diálogos e manifestar suas necessidades mesmo sem o uso da fala (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2017).

Essas diferentes concepções encontram fundamento e integração na perspectiva histórico-cultural, que entende o desenvolvimento infantil como processo socialmente mediado, no qual a atuação intencional do adulto é fundamental para potencializar as capacidades das crianças. Vigotski (2001, p. 188) destaca que “o aprendizado despertado e orientado pelo adulto abre uma zona de desenvolvimento proximal para a criança”.

Nas transcrições das falas das duas professoras é possível identificar elementos que se inscrevem na compreensão de “processo socialmente mediado” conforme delineado pela psicologia histórico-cultural. Quando a Professora A afirma que assegura a intencionalidade por meio do planejamento detalhado das atividades, definindo objetivos, selecionando materiais e organizando o tempo das propostas, ela evidencia que a ação pedagógica é mediada tanto pela intervenção direta do adulto quanto pela criação de condições culturais que orientam a atividade infantil. A organização deliberada do ambiente e a escolha criteriosa dos materiais configuram formas de mediação indireta, pois introduzem instrumentos simbólicos e culturais que ampliam as possibilidades de ação das crianças e dão direção ao seu desenvolvimento. Essa compreensão se articula à noção vigotskiana de que o desenvolvimento ocorre na zona de desenvolvimento proximal, por meio de interações nas quais o adulto oferece suportes que permitem à criança realizar ações que, de forma isolada, ainda não seria capaz de desempenhar.

De modo complementar, a fala da PB4 (município 3) evidencia outra face essencial do processo socialmente mediado: a comunicação e a produção conjunta de sentidos nas interações cotidianas entre bebês e educadores. Ao destacar que observa atentamente as reações, expressões, olhares, sorrisos e movimentos das crianças, reconhece que tais manifestações constituem sistemas semióticos primários, formas de comunicação não verbal que mediam o vínculo e a ação pedagógica. A afirmação de que os bebês “estabelecem diálogos conosco o tempo todo” explicita que o sentido da prática educativa se produz na relação, em um campo de intersubjetividade no qual o adulto interpreta os signos emitidos pela criança e ajusta suas ações em resposta a eles. Nessa perspectiva, a intencionalidade docente não se reduz ao planejamento, mas inclui a leitura sensível das expressões infantis e a capacidade de reorganizar o contexto a partir delas, caracterizando uma dinâmica de coautoria na qual o adulto guia e, ao mesmo tempo, é guiado pela criança.

Feitas essas ponderações, o terceiro momento da entrevista abordou sobre os tipos,

frequência e as formas de utilização dos registros das atividades realizadas pelas crianças. As professoras, destacaram em suas falas que os principais recursos utilizados são os portfólios individuais, diários de classe, relatórios descritos, fotografias e vídeos.

A maioria das professoras afirmou utilizar, semanalmente, esses diferentes instrumentos. Embora este dado tenha se confirmado durante as sessões de observação, notou-se alguns equívocos conceituais e até mesmo procedimentais quanto ao uso de registros, especialmente, pelas professoras da creche do município 1. Embora as professoras adotassem algumas formas de registrar as vivências das crianças, suas motivações eram atender a uma solicitação burocrática da coordenação e para “prestar contas” do trabalho para as famílias.

Segundo Mello (2005, p. 6),

[...] o educador [o] faz com intenção de aprender com ela [com sua prática], não é registro para a burocracia da escola, não é observação das crianças com o objetivo de avaliar seu desenvolvimento, mas tem como objetivo o estabelecimento de uma relação cada vez mais consciente do educador com sua própria prática e com a teoria que orienta sua prática.

Esse desvirtuamento, por ter um fim em si mesmo, faz do processo documental um recurso distante da prática, que pouco ou em nada favorece a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças. Além dessas fragilidades, não foi possível notar o compromisso em compreender esses observáveis e utilizá-los a favor da prática pedagógica, nem tampouco a identificação de uma base teórica que iluminasse os fazeres docentes.

Em uma das falas, foi possível constatar que as professoras da referida instituição “correm” para escrever, fotografar ou filmar as expressões verbais ou faciais das crianças ao longo da jornada escolar e outras registram fora do ambiente de trabalho.

(...) houve um tempo que eu conseguia registrar no momento que as coisas aconteciam. Ultimamente não estou conseguindo, por isso, faço em casa quando vou planejar as aulas. O problema disso é que não consigo lembrar de tudo depois”. (PA1 – município 1))

A professora demonstra dois problemas em torno do registro: não consegue fazer o registro “em tempo real” e as implicações em razão da perda ou distorção das lembranças. O elemento central e relevante é a dificuldade relatada em registrar as observações no momento em que as situações ocorrem, o que impacta diretamente a qualidade do planejamento posterior. Esse ponto revela um aspecto essencial do trabalho docente: a importância do registro imediato para captar nuances do comportamento e das aprendizagens das crianças que, quando anotadas

tardiamente, tendem a se perder. A consequência mencionada em “não consigo lembrar de tudo depois”, evidencia um desafio concreto no campo da documentação pedagógica, pois a memória, sozinha, não sustenta a complexidade das interações cotidianas com bebês e crianças pequenas. Assim, o trecho ilumina uma questão substantiva: a relação entre tempo, condições de trabalho e precisão dos registros como base para um planejamento significativo e contextualizado.

Por outro lado, há elementos supérfluos do ponto de vista analítico, como a referência à circunstância pessoal ao destacar “faço em casa quando vou planejar as aulas”, que não altera a compreensão conceitual da dificuldade, pois o ponto crucial não é “onde” ela registra, mas “quando”. Também é secundário, para a análise teórica, o fato de “ultimamente não estar conseguindo”, considerando que esse detalhe temporal não modifica a essência da problemática pedagógica: a defasagem entre o acontecimento e a tentativa de registro.

Para Gandini e Goldhaber (2002, p. 150), esse processo que auxilia o professor a escutar e observar as crianças com que trabalha, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas, é chamada de documentação pedagógica. Para os autores,

A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender.

A documentação pedagógica constitui um elemento fundamental na prática educativa da Educação Infantil, especialmente quando se trata do trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Trata-se de um processo sistemático que envolve a coleta, organização e análise de diferentes registros sobre as atividades diárias, as interações, os avanços e as descobertas das crianças, permitindo uma reflexão crítica e fundamentada sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento infantil.

Conforme respostas e comentários das professoras acerca da finalidade dos registros, 4 respostas preponderavam: “os registros servem para o planejamento e avaliação das atividades das crianças”, “os registros têm a função de acompanhar o desenvolvimento das crianças”, “os registros servem para compartilhar as aprendizagens com as famílias” e “os registros devem ser encarados como instrumento para formar e refletir sobre práticas pedagógicas com meus pares”. É possível depreender dessas respostas, inicialmente, que os registros pedagógicos na Educação Infantil constituem ferramentas essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas

reflexivas e efetivas. O ato de registrar o cotidiano na Educação Infantil constitui-se como um processo de construção e de atribuição de visibilidade aos percursos que entrelaçam histórias, memórias e autorias coletivas. Ao documentar as experiências vivenciadas com as crianças, as professoras preservam e eternizam as práticas pedagógicas, transformando-as em fontes de reflexão e aprimoramento profissional.

Nessa perspectiva, Ostetto (2017) assinala que a escrita do registro instaura um diálogo permanente com a própria prática, permitindo formular questionamentos, reconhecer avanços e recuos e elaborar respostas que emergem gradualmente à medida que o vivido se explicita, se traduz e, assim, se torna passível de análise crítica. Sob tal enfoque, o registro não se limita a narrar acontecimentos, mas possibilita revisitar as experiências e ressignificar os sentidos atribuídos às ações desenvolvidas, favorecendo a construção de um olhar investigativo e reflexivo.

Esse processo, ancorado na compreensão da multiplicidade de linguagens expressas pelas crianças, reafirma o papel destas como protagonistas e parceiras essenciais na elaboração do currículo e na definição de práticas pedagógicas que se articulem aos seus interesses, necessidades e motivações.

O acompanhamento do desenvolvimento das crianças emerge como uma das principais finalidades desses registros, o que se justifica pela necessidade de observação contínua para atender às especificidades e necessidades individuais dos sujeitos em formação. De fato, os registros se configuram como um instrumento privilegiado para que o educador acompanhe o desenvolvimento progressivo dos bebês e crianças bem pequenas, identificando avanços, dificuldades, interesses e demandas específicas. Segundo Kramer (2009, p. 68), observar e registrar o cotidiano das crianças permite uma compreensão mais profunda de seus processos de desenvolvimento, possibilitando “intervenções pedagógicas mais adequadas e individualizadas”. Através desse acompanhamento sistemático, é possível ajustar o planejamento das atividades, garantindo que sejam estimulantes, desafiadoras e respeitem o ritmo de cada criança.

Outra função importante, mencionada durante a entrevista, é o compartilhamento das informações com as famílias, aspecto que reforça a co-responsabilidade na educação e favorece a construção de vínculos afetivos e de confiança entre casa e escola. Kramer (2009) ressalta que “a documentação pedagógica torna visível para as famílias o cotidiano da criança, suas conquistas e desafios, promovendo uma parceria educativa fundamental para o desenvolvimento infantil”.

Por fim, os registros também podem contribuir para a formação e reflexão da equipe docente, estimulando o debate coletivo sobre as práticas adotadas e a busca por melhorias constantes. Pimenta e Libâneo (2012, p. 108) destacam que “o compartilhamento e a análise dos registros em equipe propiciam uma cultura pedagógica mais crítica, colaborativa e comprometida com a qualidade da educação”. Essa dimensão formativa, apesar de frequentemente negligenciada, é fundamental para a consolidação de práticas intencionais e fundamentadas teoricamente.

Dessa forma, as diferentes formas de utilização dos registros pedagógicos demonstram seu caráter multifuncional e estratégico, sendo indispensáveis para uma educação infantil que valorize a individualidade da criança, a participação das famílias e a reflexão docente, configurando-se como um dos pilares da qualidade educativa na primeiríssima infância.

A segunda etapa das entrevistas realizadas nas instituições foi conduzida a partir de um roteiro elaborado com o intuito de compreender a concepção das professoras acerca do uso de objetos lúdicos de amplo espectro no cotidiano das creches.

Inicialmente, explicamos a cada grupo de professoras que a escolha do termo “objetos lúdicos de amplo espectro” decorre da insuficiência da nomenclatura usual “brinquedos não estruturados”, a qual parte de uma noção imprecisa: toda materialidade, seja ela industrializada ou natural, apresenta algum grau de estrutura física e simbólica. Nesse sentido, o conceito de “amplo espectro” enfatiza não a ausência de estrutura, mas a versatilidade e a abertura desses objetos a múltiplas interpretações, usos e significados na experiência lúdica. Assim, o que os caracteriza não é a indefinição, mas a capacidade de expandir o repertório sensorial, motor, simbólico e criativo das crianças, estimulando a imaginação, a investigação e a construção de narrativas próprias, sem se limitar a scripts de uso previamente estabelecidos pela indústria de brinquedos.

Ao serem indagadas sobre a presença desses materiais na rotina das crianças, tais como utensílios de cozinha, materiais de costura, elementos da natureza e objetos reutilizáveis, a totalidade das entrevistadas afirmou incluí-los nas jornadas das crianças. No que se refere à frequência de utilização, as professoras da creche do município 1 afirmaram incluí-los esporadicamente nas rotinas das crianças, as docentes da creche do município 2 declararam disponibilizar esses objetos às crianças “mensalmente”, enquanto na creche do município 3 há organização de contextos brincantes “frequentemente” sob a forma do brincar heurístico.

As respostas fornecidas para a questão subsequente revelaram elementos relevantes que justificam sua análise nesta etapa da dissertação.

A análise das respostas à questão "Em que medida, na sua visão, os materiais lúdicos de amplo espectro colaboram para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças?", formulada durante as entrevistas com professoras que atuam com crianças de seis meses a três anos e onze meses, evidencia perspectivas distintas entre os grupos de educadoras das três instituições investigadas, revelando não apenas concepções pedagógicas específicas, mas também diferentes relações com as materialidades disponíveis no cotidiano da creche.

No caso da creche do município 3, as professoras enfatizaram o valor lúdico intrínseco desses materiais, compreendendo-os como elementos que, por sua natureza aberta e não prescritiva, favorecem múltiplas formas de exploração, conforme transcrições das falas a seguir. As educadoras salientaram que tais recursos permitem às crianças descobrir a função social dos objetos do mundo, estabelecendo relações entre os materiais e suas finalidades no cotidiano humano. Essa perspectiva aproxima-se das proposições de Ostetto (2012), ao defender que o contato com diferentes materialidades amplia o repertório cultural e simbólico das crianças, bem como as oportunidades de investigar os atributos e as características da matéria-prima, considerando textura, peso, temperatura e maleabilidade, o que contribui para uma aprendizagem sensorial e investigativa mais aprofundada.

“Nos primeiros meses de vida, os brinquedos de amplo espectro se mostram muito significativos para o desenvolvimento das crianças. Trabalhamos, com frequência, o Cesto de Tesouros com eles. Quando manuseiam colheres e toquinhos de madeira, pedaços de tecido, esponja vegetal ou potes plásticos e metálicos, os bebês percebem texturas, temperaturas e sons, explorando, principalmente, com as mãos e a boca” (PA1 – município 2)

“Eu, no berçário II, como as crianças conseguem se locomover com mais facilidade e destreza, trabalho muito com a proposta do jogo heurístico. Enquanto com os bebês os materiais lúdicos ficam dentro dos cestos, como disse a nossa colega (referindo-se à professora do berçário I), com as minhas crianças eu espalho tudo pela sala de aula e observo as preferências das minhas crianças e o que elas aprendem com os materiais, como esses que a colega disse. E noto que cada vez que exploram eles, fazem de forma diferente e criativa” (PB2 – município 3)

A professora do maternal II (município 2), por sua vez, destacou:

“Com a minha turma, o que funciona muito bem é o trabalho com as bandejas de experimentação. As crianças brincam de cozinheiras, fazem comidinhas e até trocam receitas. Transformam areia em farinha para o bolo, as folhas de árvores como embrulhos para os bolinhos e pedras em carne para o almoço (risos)” (PD4 – município 2)

No relato da PA1 (município 2), a ênfase recai sobre o Cesto de Tesouros e a exploração sensorio-motora de colheres, toquinhos de madeira, tecidos, esponjas e potes. Em termos de periodização elkoniniana, detalhado no Capítulo II, trata-se do período de lactância (0 a 1 ano

de vida), cujo neoformação central emerge da relação imediata e afetiva com o adulto e da organização inicial da percepção e da motricidade.

Para Elkonin, é por meio dessa etapa que se preparam as condições para o ingresso na atividade seguinte. Aqui, o objeto ainda “não fala por si”, exigindo a presença mediadora do adulto, que “traduz” propriedades e modos culturais de uso. Em relação ao que nos sinaliza Leontiev, a atividade-guia que estrutura o desenvolvimento, neste período, é a comunicação emocional direta com o adulto, a partir da qual o bebê coordena olhar, tato e boca, constituindo ações (por exemplo, apalpar, levar à boca, chacoalhar) e operações (força, ritmo, preensão) orientadas pelos motivos de contato, atenção partilhada e conforto. Os materiais de amplo espectro funcionam, nesse quadro, como meios de mediação: seu leque de qualidades físico-sensoriais (textura, temperatura, som, peso) oferece múltiplos indícios orientadores para a formação de esquemas perceptivo-motores, enquanto o adulto, ao nomear e organizar a situação, converte a exploração difusa em ação orientada, essencial para futuras interiorizações e para a passagem à atividade objetiva com os objetos.

No relato referente ao Berçário II, a PB2 (município 3) descreve o jogo heurístico com materiais espalhados no ambiente e destaca a variação criativa a cada nova exploração. Em Elkonin, esta é a fase da primeira infância (1 a 3 anos), quando a criança adentra a atividade com objetos como atividade-guia: o foco desloca-se da comunicação afetiva para a assimilação dos modos socialmente estabelecidos de ação com as coisas (abrir/fechar, encaixar/empilhar, transportar/ordenar). Em termos leontievianos, os motivos passam a incluir o domínio de ações objetais com metas discerníveis (empilhar mais alto, enfileirar, encher-esvaziar), e as operações refinam-se (preensão em pinça, coordenação óculo-manual, variação de força). O ambiente ricamente provido de materiais de amplo espectro (madeira, metal, plástico, elementos naturais) sustenta ciclos de ação-retroação que ampliam a análise de propriedades (dureza, estabilidade, rugosidade, peso específico) e provocam reestruturações sucessivas do esquema de ação. A docência, aqui, ganha contornos de orquestração indireta: ao organizar espaço e coleções, ao observar “preferências” e trajetórias de exploração, a professora promove a passagem de manipulações ainda sincréticas para ações culturalmente significativas (usar a concha para transferir, o pote como contêiner, a colher como alavanca), preparando o terreno para o simbolismo ulterior.

No relato da PD4 (município 2), predominam as bandejas de experimentação e o faz-de-conta culinário (“areia é farinha”, “folhas são embrulhos”, “pedras são carne”). Em Elkonin,

este é o período pré-escolar¹⁶ (3 a 6/7 anos), cuja atividade-guia é o jogo de papéis sociais. Ao representar papéis (“cozinheiras”), seguir regras implícitas da situação (misturar, “assar”, “servir”) e negociar enredos (troca de “receitas”, coordenação entre pares), a criança interioriza relações sociais e normas de conduta. Em Leontiev, a atividade lúdica passa a ter motivos sociais (participar do grupo, “ser” cozinheiro/a), enquanto as ações (dosar, embrulhar, “cozinhar”) e operações (uso funcional de utensílios, sequenciação) se subordinam ao papel e às regras do enredo. Os materiais de amplo espectro, por sua polifuncionalidade simbólica, são decisivos para a substituição (areia↔farinha, pedra↔carne) e a descontextualização-recontextualização que sustentam o pensamento representacional, a linguagem narrativa e a regulação emocional e social (combinar, esperar, partilhar).

Em síntese, é possível observar que os três relatos desenham uma trajetória coerente com a periodização histórico-cultural: (i) no 0 a 1 ano, a comunicação afetiva mediada por objetos sensíveis inaugura esquemas perceptivo-motores, conforme explicitado no relato da professora do berçário I; (ii) no 1-3 anos, a atividade com objetos torna-se condutora, evidenciado no relato da professora do Maternal II e as crianças dominam modos culturais de ação em situações heurísticas; (iii) no 3–4, emerge o jogo de papéis, em que as materialidades abertas possibilitam substituições simbólicas e a apropriação de relações sociais, referenciada no relato da professora do maternal II. Em todas elas, os materiais lúdicos de amplo espectro operam como mediadores que ampliam motivos, qualificam ações e diversificam operações, ao passo que a intencionalidade docente garante que cada atividade se converta, de fato, em atividade-guia promotora de novas neoformações psíquicas (Leontiev, 1978) e de saltos qualitativos no desenvolvimento (Elkonin, 1987).

Na semana seguinte, foi o momento de realizar a entrevista com as professoras das creches 1 e 2. Embora não tivessem práticas constantes como a creche 3, as professoras trabalhavam com os materiais, ora em estudo, porém, desprovidas de preocupação estética e pedagógica que um espaço propositivo exige. Essa constatação surge, dentre outros aspectos importantes, das falas das professoras, conforme transcrições a seguir:

"Com os bebês bem pequenos, costumo organizar os objetos em uma caixa de papelão, de onde eles podem retirar para explorar. Eu converso com eles e coloco os elementos nas mãos deles. Eles gostam de manusear e colocar na boca, mas percebo que vão perdendo o interesse, porque são sempre os mesmos materiais" (PA1 – município 1)

"Eu sempre procuro trazer para os bebês materiais grandes, que chamem a atenção

¹⁶ É importante destacar que de acordo com a atual legislação educacional brasileira, crianças com 3 anos de idade pertencem ao período de creche e não ao que, contemporaneamente, denominamos pré-escola.

deles, que produzem som, bem variados e que não represente nenhum risco para eles. Higienizo com frequência e também sempre insiro coisas diferentes para eles fazerem as pesquisas deles” (PA1 – município 2)

Ao direcionar a questão às professoras de maternal I, as respostas transcritas foram:

"Todas as minhas crianças já andam sem dificuldades, então espalho os objetos pela sala. Uso caixas plásticas para guardar as *sucatas* e, na hora da atividade, deixo que elas escolham o que querem explorar. Vejo que eles usam de jeitos diferentes e se divertem bastante” (PC3 – município 1)

"Na minha turma, os materiais ficam sempre em uma caixa, e eu mesma coloco no centro da roda para eles escolherem. Eles inventam muitas coisas. E o mais legal é que criam coisas diferentes com os mesmos materiais” (PC3 – município 2)

A partir dos relatos das professoras dos municípios 1 e 2, observa-se diferenças significativas na forma como os materiais lúdicos de amplo espectro (caixas de papelão, potes plásticos e de vidro, latas de metal, colheres de madeira, folhas e galhos secos de árvores, dentre outros) são selecionados, organizados e inseridos na rotina pedagógica.

Na creche do município 1, as falas revelam um cuidado mais criterioso na escolha dos objetos, contemplando aspectos como variedade, segurança, durabilidade e possibilidades múltiplas de uso. A professora do berçário I (PA1 – município 2) menciona que procura trazer materiais grandes, que chamem a atenção, que produzam som e que não representem risco às crianças. Além disso, destaca a higienização frequente e a inserção periódica de novos elementos, o que está em consonância com as recomendações de autores como Goldschmied e Jackson (2006), que ressaltam a importância da renovação de objetos para manter o interesse e ampliar o repertório exploratório das crianças.

No maternal I, embora a PC3 (município 2) utilize a caixa como espaço de armazenamento, percebe-se que os materiais são acessíveis e apresentados de forma a estimular a criatividade e a reinvenção, levando as crianças produzirem diferentes elaborações com os mesmos objetos. Essa abordagem reforça o potencial simbólico e imaginativo das materialidades, característica central dos objetos lúdicos em estudo, permitindo que um mesmo item assuma funções variadas no brincar, contribuindo para o desenvolvimento psíquico-motor, social e cognitivo.

Em contrapartida, na creche do município 1, os relatos apontam práticas que, embora promovam o contato das crianças com esses objetos, apresentam limitações quanto à renovação e diversidade dos materiais. No berçário I, a professora (PA1) relata organizar os objetos em uma caixa de papelão, oferecendo-os diretamente às crianças, mas reconhece que há perda de

interesse devido à repetição dos mesmos elementos. Essa constatação evidencia a ausência de um planejamento intencional na rotatividade dos materiais, o que restringe a complexificação das experiências exploratórias e investigativas.

No maternal I dessa mesma creche, a professora espalha os objetos pela sala, o que amplia a liberdade de movimento e a autonomia das crianças. No entanto, assim como no berçário, os itens permanecem pouco variados, o que pode limitar o aprofundamento das habilidades e a ampliação do repertório sensorial e simbólico.

A análise comparativa revela que, enquanto a docente da creche 2 adota práticas mais alinhadas a uma curadoria pedagógica intencional, com renovação periódica e foco na diversidade e segurança dos materiais, a creche 1 mantém um uso mais espontâneo, mas menos planejado, o que impacta diretamente na estimulação continuada do desenvolvimento psíquico-motor.

A análise das práticas observadas nas diferentes instituições revelou realidades contrastantes, as quais evidenciam de maneira contundente a relevância da formação continuada como elemento estruturante da intencionalidade pedagógica e da qualificação da prática docente. Observou-se que, na creche do município 3, há um domínio consistente no uso dos materiais de amplo espectro, incorporados às categorias do brincar heurístico e articulados de forma sensível às especificidades do desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. Tal domínio indica não apenas conhecimento teórico, mas também uma aplicação prática que se manifesta na organização dos espaços, na seleção criteriosa dos objetos e na mediação das interações lúdicas.

Em contraposição, as instituições localizadas nos municípios 1 e 2 não evidenciaram o mesmo nível de familiaridade ou apropriação dessa proposta. A ausência de menções ao brincar heurístico durante as entrevistas com as docentes sinaliza lacunas tanto no repertório conceitual quanto na prática cotidiana, o que pode limitar as potencialidades educativas associadas ao uso de materiais de amplo espectro.

Considerando esse cenário e reconhecendo o papel central da formação docente na construção de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas, optou-se pela realização de uma Oficina Pedagógica com foco no tema Brincar Heurístico, com objetivo de propiciar às educadoras vivência direta de situações de exploração sensorial, manipulação investigativa e seleção das materialidades e, por consequência, compreender, pela experiência, os princípios que orientam o brincar heurístico e suas potencialidades para o desenvolvimento infantil.

Para viabilizar a ação formativa, foi estabelecida uma articulação prévia com as

coordenadoras pedagógicas das instituições, de modo a integrar o encontro ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), favorecendo a participação integral das equipes.

As oficinas foram realizadas na segunda quinzena de outubro de 2024, contemplando cada turma em sua respectiva unidade escolar. Ao problematizar o papel do ambiente, a seleção de objetos e a postura docente marcados mais pela atenção, observação e registro do que pela intervenção diretiva, a formação buscou deslocar concepções tradicionais de uso desses objetos na educação infantil, ampliando o repertório profissional e qualificando a intencionalidade pedagógica associada à prática.

4.6.2. O que aprendem as crianças com objetos lúdicos de amplo espectro?

Concluída a etapa formativa, deu-se início à fase de observação em campo, voltada ao registro e análise das interações das crianças com os materiais de amplo espectro e à mediação docente no contexto real de sala. Foram realizadas duas sessões quinzenais de observação em cada turma, cada qual com duração aproximada de 50 minutos. Essas sessões foram previamente agendadas e acordadas com a direção escolar e com as professoras responsáveis, assegurando que a dinâmica da rotina fosse respeitada e que as atividades observadas representassem a prática cotidiana do grupo.

A seguir, serão apresentadas as análises relativas as três categorias do brincar heurístico, evidenciando como essas práticas do brincar heurístico se materializam nas creches investigadas enquanto proposta pedagógica para possibilitar a exploração dos objetos lúdicos pelas crianças. A investigação voltou-se para a compreensão dos modos como as crianças se relacionam com os objetos, considerando que a exploração material é, simultaneamente, uma forma de conhecimento e de expressão. Ao manipular, combinar, observar e testar os objetos, os pequenos produzem hipóteses, constroem significados e desenvolvem aprendizagens que não podem ser dissociadas de seu contexto social e cultural.

Para fins de apresentação nesta seção, os observáveis são descritos por meio de sequências de imagens que documentam as práticas relacionadas às três categorias do brincar heurístico. As imagens fotográficas e capturas de cenas em vídeo foram analisadas e interpretadas, constituindo-se como material empírico central para a compreensão das ações das crianças e das estratégias docentes. Esse material foi complementado com notas de campo do pesquisador, elaboradas durante e após as observações, a fim de enriquecer a análise com descrições detalhadas, inferências interpretativas e registros de aspectos não captados pelas

gravações, como expressões, entonações e reações sutis.

O olhar analítico também se deteve sobre o papel das professoras, buscando identificar a natureza de suas intervenções: aquelas que se configuram como respeitosas, ao sustentar a autonomia investigativa da criança, e aquelas que, de modo contrário, podem restringir o potencial de exploração. Tal perspectiva dialoga com a concepção de Goldschmied (2006), que ao propor o brincar heurístico, defendeu a importância de ambientes cuidadosamente preparados e da presença adulta como mediadora atenta, mas não diretiva.

Adicionalmente, buscou-se observar as características dos objetos, considerando sua textura, peso, forma, sonoridade e possibilidades de uso, bem como identificar o potencial lúdico desses materiais e a sua contribuição para a constituição de experiências sensoriais, cognitivas, simbólicas e sociais das crianças. A organização do espaço e a forma como os materiais foram disponibilizados também foram consideradas pelo pesquisador, uma vez que o ambiente educativo, entendido como um “terceiro educador”, assume papel fundamental na criação de contextos que favorecem a curiosidade, a exploração e a investigação infantil.

Assim, buscou-se explicitar como a teoria do brincar heurístico se manifesta no cotidiano institucional das creches e compreender a relação entre os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento integral das crianças nos três primeiros anos de vida. Para melhor compreensão pelo leitor, as sequências de imagens e análise do conteúdo observado foram agrupadas em três blocos, cada um destinado a uma categoria do brincar heurístico.

Bloco I – Cesto de tesouro

Imagem 1: Exploração sensorial com objetos do cotidiano (Creche 1)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

O ambiente, cuidadosamente preparado, desperta o interesse das crianças, que se aproximam espontaneamente dos cestos. João Miguel, com 9 meses de idade, volta-se de maneira particular para os materiais de amplo espectro ali dispostos. Aproxima-se, seleciona

alguns objetos que lhe chamam a atenção e, afastando-se dos colegas, inicia uma exploração investigativa focada na interação entre uma fôrma de pudim e uma pinha.

O bebê manipula os objetos de múltiplas formas, identificando a possibilidade de inserir a pinha no orifício central da fôrma. Inicialmente, bate o elemento natural contra o recipiente de alumínio, observando atentamente seus próprios movimentos e os sons produzidos pelo impacto. Após algumas tentativas, consegue encaixar a pinha no interior da fôrma. Em seguida, retira-a e repete a ação por três ou quatro vezes, evidenciando um processo de experimentação e consolidação da descoberta.

Em determinado momento, afasta sua construção e adota uma postura contemplativa. Realiza movimentos mais bruscos com a fôrma, balançando-a lateralmente, até que a pinha se desprenda. Com o conhecimento prévio adquirido, consegue recolocá-la sem dificuldade. Apesar da disponibilidade de outros materiais, mantém-se engajado com esses dois objetos por alguns minutos adicionais.

Um aspecto notável dessa interação ocorre quando João Miguel percebe o reflexo de sua própria imagem no brilho da fôrma. Imobiliza-se por um instante, dirige o olhar à professora e demonstra expressão de encantamento, como se estivesse diante de uma grande descoberta. Aproxima o objeto do rosto, afasta-o e repete o movimento várias vezes, possivelmente investigando a relação entre sua imagem e a superfície refletora.

À luz das contribuições teóricas do desenvolvimento infantil, experiências dessa natureza são fundamentais, pois envolvem múltiplos estímulos sensoriais e motores (visão, audição, tato e coordenação), constituindo verdadeira “ginástica” para o cérebro, contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas no processo de internalização.

Em outro momento, a professora Cristiane interage com os bebês, estimulando-os à exploração dos diversos materiais dispostos no cesto de tesouros, preservando a autonomia das ações infantis e evitando interferências diretas. Enquanto oferece cuidados mais específicos a algumas crianças que demandam atenção imediata, mantém um olhar abrangente sobre o que ocorre no espaço organizado, acompanhando atentamente as descobertas e interações.

Imagem 2: Entre o olhar e o toque: o encontro dos bebês com o objeto (Creche 2)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

Entre os bebês, Ayla (6 meses) e Théo (7 meses) se aproximam do cesto, selecionando os objetos que mais lhes despertam interesse. Théo escolhe um funil de plástico e o segura, observando, ao mesmo tempo, a ação de Ayla, que manipula um pincel de madeira, batendo-o sobre um prato plástico. A repetição desse gesto é acompanhada de um olhar em direção à professora, como se Ayla convidasse o adulto a compartilhar aquele momento. A cada som produzido pelo impacto do pincel contra o prato, Ayla demonstra entusiasmo, movimentando o corpo num ritmo que se aproxima de uma dança. Para legitimar e ampliar essa experiência afetiva, ela volta-se novamente para a professora, estabelecendo uma interação pelo olhar, carregada de alegria e vitalidade.

Enquanto isso, Théo, ainda com o funil nas mãos, observa atentamente a ação da colega, interagindo pouco com o objeto que havia escolhido. Seu interesse é gradualmente capturado pelo pincel de madeira que Ayla manipula. Aproxima-se e, de forma silenciosa, solicita o objeto, tocando-o e explorando suas cerdas de silicone. Passa a mão sobre a textura, movendo o pincel no ar e, nesse gesto, abandona o funil, que perde relevância diante da novidade sensorial. Ayla, por sua vez, dirige-se a outros objetos de madeira, mantendo a experiência com o prato plástico, ou seja, retoma as batidas no prato.

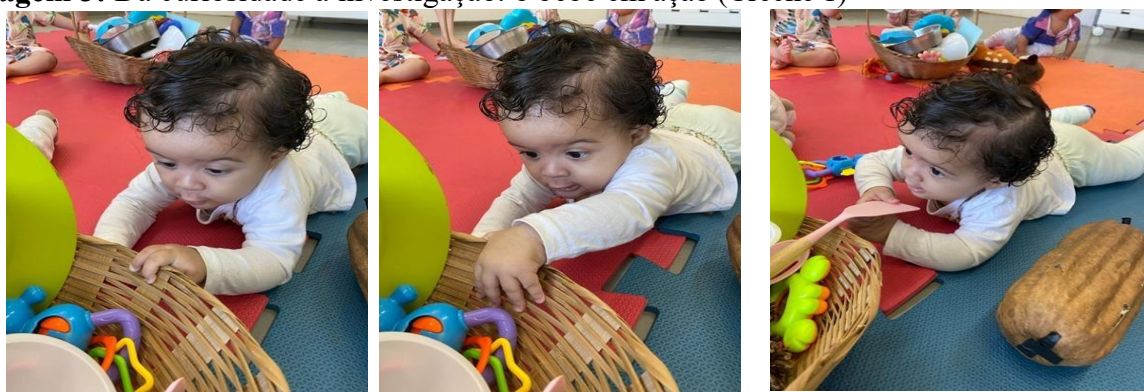
A dinâmica entre Ayla e Théo revela um processo intenso de manipulação, exploração e investigação das materialidades disponíveis, evidenciando o papel central da atividade infantil no processo de aprendizagem. Observa-se que a criança não apenas busca reproduzir ações que presencia no comportamento dos adultos, mas também se apropria das experiências realizadas pelos pares. No episódio, Théo demonstra interesse em experimentar as mesmas ações e sensações vivenciadas por Ayla, num movimento que evidencia a aprendizagem mediada pela interação entre crianças.

Em determinado momento, ainda envolvido com o pincel, Théo dirige o olhar à colher de

madeira que agora está nas mãos de Ayla, enquanto esta interage visualmente com a professora. O interesse de Théo pelo que a colega possui reaparece, reiterando a força da atenção compartilhada e da curiosidade mútua. Ambos seguem na exploração dos objetos, num jogo de interações que articula manipulação, observação e apropriação de gestos e materiais. A professora, atenta, acompanha os dois, sustentando um estado de observação silenciosa e responsiva que a brincadeira heurística exige, reconhecendo e valorizando as iniciativas infantis como eixo central da experiência.

Ainda nesta sessão de observação, Christopher enreda ações frente a um dos cestos e captura as lentes do pesquisador por evocar reflexões sobre a relação que ela estabelece com os objetos diversos.

Imagem 3: Da curiosidade à investigação: o bebê em ação (Creche 1)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

Na primeira cena, Christopher, 6 meses, se inclina levemente para frente, aproximando o rosto do cesto, como se investigasse visualmente os objetos antes de tocá-los. Uma de suas mãos repousa no chão, enquanto a outra segura a borda do cesto sugerindo a aproximação dos brinquedos coloridos para o início da ação manipulatória.

Na segunda cena, o bebê estende a mão com mais firmeza, tocando diretamente alguns objetos. Seus olhos acompanham o movimento, e a boca levemente entreaberta.

Na terceira cena, Christopher segura um dos objetos e mantém o corpo erguido com apoio nos braços, postura que exige esforço físico e equilíbrio.

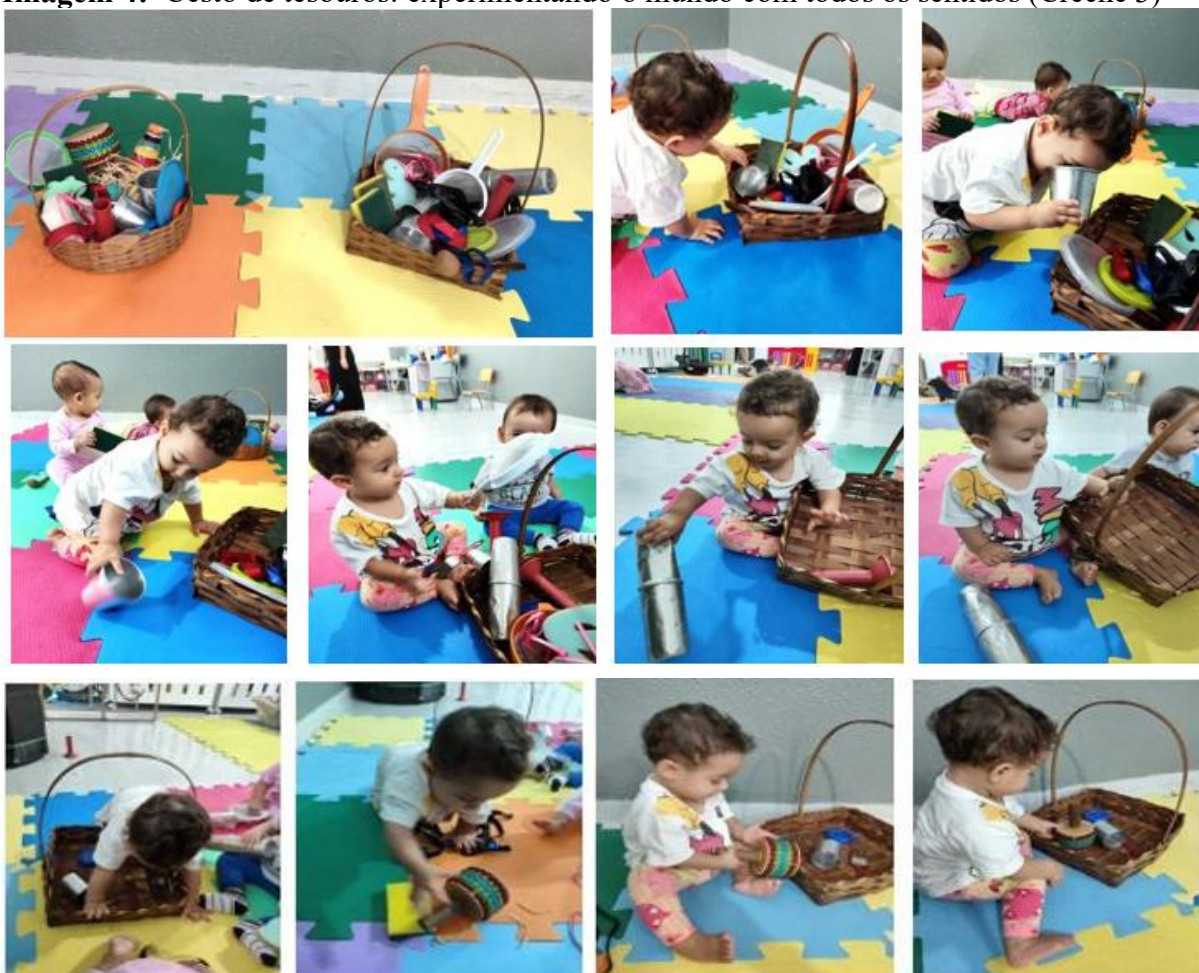
Nas imagens, o bebê Christopher, de sete meses, encontra-se de bruços sobre o tapete, próximo ao cesto de tesouros repleto de objetos de diferentes formas, cores e texturas. Sua expressão facial revela concentração e curiosidade, ou seja, o olhar fixo e atento se dirige aos itens mais próximos, denotando interesse genuíno pela exploração.

Na segunda imagem, o bebê apresenta um refinamento motor quando combina

coordenação olho-mão e a intenção exploratória, características centrais da investigação sensorio-motora nessa faixa etária.

O conjunto das ações demonstra a riqueza investigativa da criança nessa etapa do desenvolvimento. Christopher alterna entre observar, alcançar, tocar e manipular, articulando percepção visual, exploração tátil e coordenação motora. Sua expressão atenta e curiosa, associada aos movimentos intencionais, revela que o momento não é apenas de brincadeira, mas de intensa aprendizagem sensorial e cognitiva, em consonância com os princípios da brincadeira heurística, que favorece, progressivamente, descobertas autônomas e com sentido.

Imagem 4: Cesto de tesouros: experimentando o mundo com todos os sentidos (Creche 3)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

Nas cenas apresentadas, observam-se bebês explorando a proposta do Cesto de Tesouros. O ambiente foi organizado sobre tapetes emborrachados coloridos, favorecendo o conforto, a segurança e a liberdade de movimentos dos pequenos. O cesto, confeccionado em material natural, está repleto de objetos variados - colheres de metal, argolas de madeira, potes plásticos, tecidos, escovas, entre outros

Inicialmente, alguns bebês aproximam-se do cesto e observam seu conteúdo, utilizando predominantemente o olhar e gestos de aproximação com as mãos. Em seguida, passam à manipulação direta, retirando os objetos, batendo-os no chão, aproximando-os do rosto e levando-os à boca, ação típica dessa faixa etária que integra o processo de investigação tátil e oral.

Há momentos de exploração paralela, em que dois ou mais bebês compartilham o espaço e interagem indiretamente por meio da observação mútua.

A manipulação de objetos como cilindros metálicos, argolas e potes envolve ajustes de preensão e controle postural, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora fina e global. Além disso, o contraste entre materiais - metal frio, madeira lisa, tecido macio - amplia o repertório sensorial, possibilitando que os bebês construam noções iniciais sobre propriedades físicas.

A ação investigativa observada nas cenas reforça o papel central do Cesto de Tesouros como estratégia que, segundo Goldschmied e Jackson (2006), levam a criança a “construir seus próprios significados a partir da relação direta com o mundo dos objetos”.

No contexto analisado, a atividade central dos bebês é a exploração sensório-motora do ambiente, cujo motivo intrínseco é a satisfação da necessidade de conhecer o mundo material que os cerca. Esse motivo não é externo ou imposto, mas inerente ao estágio de desenvolvimento, quando o contato físico e sensorial com os objetos é o principal canal de apropriação da realidade.

As ações observadas de aproximar-se do cesto, selecionar objetos, manipulá-los, bater no chão, levar à boca, trocar de objeto, constituem formas concretas de atingir o objetivo imediato: investigar propriedades físicas e funcionais dos materiais. Tais ações, embora ainda não mediadas por objetivos conscientes e verbalizados, são organizadas pela motivação exploratória e pelo interesse desencadeado pela diversidade dos elementos disponibilizados.

As operações, por sua vez, manifestam-se nos modos como essas ações se realizam: ajustes de preensão, alternância de mãos, coordenação olho-mão, rotação de punho, deslocamento corporal no tapete. Essas operações não são escolhidas deliberadamente, mas resultam da interação entre o objetivo (manipular e explorar) e as condições objetivas do ambiente (forma, textura, peso e temperatura dos objetos; estabilidade da superfície; presença de outros bebês).

O caráter social da atividade, enfatizado por Leontiev (1978), também se evidencia nas

cenar de exploração paralela e imitação espontânea. Mesmo na ausência de interação verbal, há processos de mediação social: a ação de um bebê se torna estímulo e referência para o outro, que pode replicá-la, transformá-la ou integrá-la às próprias ações. Essa mediação entre pares, ainda predominantemente prática e não verbal, articula-se à noção vigotskiana de aprendizagem como processo socialmente situado, no qual o outro funciona como “parceiro potencial de desenvolvimento” dentro de uma zona de possibilidades.

Outro aspecto que merece atenção é o ambiente preparado pela professora. Há tapetes confortáveis, objetos de materiais variados e disposição acessível, de forma a atuar como condição possibilitadora da ampliação do campo de ações. Ao prover diversidade sensorial e segurança física, a organização espacial sustenta a atividade exploratória, potencializando a emergência de novas formas de manipulação e interação dos bebês.

Bloco II – Jogo heurístico

Imagem 5: Da curiosidade à investigação: o bebê em ação (Creche 1)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

Na primeira cena, Matheus, 1 ano e 4 meses, segura dois funis, um em cada mão. Seu olhar está fixo e a expressão facial demonstra concentração, como se investigasse a relação entre o objeto que segura e o formato do funil.

Na segunda cena, a atenção permanece direcionada aos funis. Ele encaixa um ao outro e continua explorando, girando-o levemente. O corpo está levemente inclinado para frente, sugerindo envolvimento profundo na atividade.

Na terceira cena, Matheus posiciona o funil sobre a abertura da cabaça, em um gesto que revela intenção de experimentar uma nova possibilidade de uso do objeto. O olhar acompanha a ação, e o corpo se aproxima ainda mais da cabaça, tentando encaixar ou

combinar os dois elementos. Essa atitude denota um raciocínio exploratório e a busca por novas relações entre os materiais.

Nas imagens, o bebê Matheus, do Berçário I, está sentado sobre um tapete verde, ao ar livre, em um contexto de brincadeira heurística. Ele interage com um funil plástico branco, um pincel de cerdas e uma grande cabaca seca, explorando os objetos de forma concentrada e intencional.

A situação vivenciada por Matheus evidencia a riqueza do brincar heurístico para o desenvolvimento infantil. Ao explorar livremente objetos lúdicos de amplo espectro e de diferentes naturezas, “ele exercita habilidades de coordenação motora fina, percepção visual e tátil, além de desenvolver noções de encaixe, causa e efeito”. O gesto de combinar o funil com a cabaca demonstra pensamento investigativo e criatividade, revelando que a criança formula hipóteses e testa possibilidades. Além disso, o ambiente ao ar livre e a diversidade de materiais favorecem a autonomia, a concentração e a ampliação de repertórios sensoriais e cognitivos, respeitando o protagonismo infantil no processo de aprendizagem.

Imagem 6: Do empilhar ao experimentar durante o jogo heurístico (Creche 2)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

Nas imagens, observamos as crianças Celina (1 ano e 8 meses), de camiseta rosa, e Ohana (1 ano e 7 meses), de blusa branca, ambas do Maternal I, engajadas em uma situação de jogo heurístico. A atividade ocorre sobre um tapete colorido com letras e números, que serve de base para a exploração dos materiais.

Ohana interage, principalmente, com potes plásticos cilíndricos de diferentes tamanhos e cores. Na primeira cena, ela está sentada, enquanto Celina, em pé, observa e parece participar da ação. Ohana segura um pote e posiciona-o sobre outro, demonstrando cuidado e precisão no movimento, “como se houvesse adquirido algumas operações para

empilhar os objetos”.

Nas segunda cena, a atenção de Ohana está voltada para o topo da torre que constrói. Ela segura mais um recipiente e o encaixa cuidadosamente sobre os outros, exercitando coordenação motora fina e controle de força. Seu tronco levemente inclinado para frente e o olhar fixo no ponto de contato revelam concentração e intenção de manter o equilíbrio.

Nas terceira cena, Ohana continua a manipulação dos potes, ajustando-os e observando o resultado de suas ações. Ao final (quarta cena), diante do alcance do seu objetivo (empilhar os potes e deixá-los equilibrados) sorri e bate palmas.

O contexto do jogo heurístico proporciona a Ohana, que se encontra no período de desenvolvimento cuja atividade principal é a objetal-manipulatória, ricas oportunidades de aprendizagem. Ao empilhar e equilibrar potes, ela experimenta conceitos físicos como equilíbrio, peso, altura e estabilidade, além de “favorecer habilidades de coordenação motora fina, percepção espacial e controle postural”.

A sequência de tentativas e ajustes também “estimula o raciocínio lógico”, enquanto o ato de comparar tamanhos e alinhar as bases favorece a percepção de relações e proporções.

Outro aspecto importante que merece destaque é quando a criança, ao perceber o próprio êxito, vibra, sorri ou bate palmas para si mesma, tal gesto não pode ser compreendido como uma manifestação isolada, mas como expressão de processos psicológicos constituídos socialmente, conforme descreve a psicologia histórico-cultural.

Para Vigotski (1998), conforme abordamos no Capítulo I deste trabalho, as funções psicológicas superiores emergem inicialmente nas interações com o outro (plano interpsicológico) para depois serem internalizadas e reorganizadas no plano intrapsicológico. Assim, a celebração da própria conquista revela a internalização de formas sociais de reconhecimento e validação que a criança vivencia cotidianamente com os adultos, seus pares e, neste caso, com os objetos pelos quais “se sentiu desafiada”.

O ato de bater palmas para si é, portanto, uma apropriação subjetiva de práticas culturalmente mediadas: aquilo que antes era recebido do outro como reforço, estímulo ou comemoração, transforma-se em habilidade autorregulatória que sustenta a motivação, a persistência e o sentimento de competência.

Nas atividades objetais-manipulatórias, conforme vimos em Elkonin (1998), o vínculo afetivo e o reconhecimento social constituem elementos indissociáveis do desenvolvimento das ações práticas da criança. Dessa forma, a alegria visível diante da própria realização evidencia

não apenas uma conquista motora ou cognitiva, mas a manifestação de um processo dialético de internalização das relações sociais, no qual a criança passa a dirigir a si mesma os mesmos gestos de aprovação que antes recebia do mundo social que a educa.

Imagem 7: As crianças e o pensamento experimental no jogo heurístico (Creche 2)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

Robson (1 ano e 4 meses) está sentado no chão, próximo a Yasmin (1 ano e 3 meses), que se encontra dentro de uma caixa de papelão. Yasmin manipula alguns objetos, entre eles brinquedos plásticos, enquanto Robson a observa atentamente. Sua postura corporal e direcionamento do olhar indicam interesse e concentração na ação da colega, revelando atenção conjunta e percepção do contexto lúdico.

Na 2ª cena, Robson está dentro de uma caixa semelhante à de Yasmin, segurando um pequeno objeto plástico amarelo. A expressão no rosto é de curiosidade e satisfação, sugerindo que ele está experimentando a sensação de ocupar o mesmo espaço e vivenciar a mesma ação que observou anteriormente.

Robson, então, coloca a caixa sobre a cabeça, cobrindo parcialmente seu corpo. Essa ação modifica o uso original do objeto, transformando-o em elemento de brincadeira simbólica. A interação com o espaço físico muda: ele se desloca com a caixa, testando limites, equilíbrio e coordenação motora.

Na última cena, Robson, com a caixa posicionada sobre uma terceira colega, interage com Yasmin. Ambos demonstram envolvimento na atividade, e a caixa se torna objeto dessa interação, funcionando como recurso para o jogo e para o diálogo não verbal estabelecido entre as crianças.

O episódio registrado revela a exploração livre pelas crianças, permitindo-lhes múltiplos usos simbólicos e práticos. Robson, que se encontra no período do desenvolvimento cuja atividade principal é a objetual-manipulatória, inicia sua participação como observador. O gesto

de observar Yasmin não é passivo: trata-se de um processo ativo de atenção compartilhada e apropriação social da ação. Ao deslocar-se até outra caixa e reproduzir o comportamento da colega, Robson manifesta a imitação criadora, processo fundamental descrito por Vigotski como meio pelo qual a criança internaliza modos de agir culturalmente construídos.

Assim, o episódio ilustra como, em um simples contexto de exploração de caixas, a criança vivencia processos complexos de desenvolvimento cognitivo, motor, social e simbólico. A ação de Robson, motivada pela observação e pela imitação, revela que o brincar, mesmo em sua forma mais simples e espontânea, constitui um espaço privilegiado de apropriação da cultura e construção ativa de conhecimentos.

No episódio observado, diversas aprendizagens e processos de desenvolvimento se articulam de forma orgânica, evidenciando o potencial do jogo heurístico como contexto privilegiado de construção de conhecimentos. A ação de Robson revela, primeiramente, a função simbólica emergente: ao colocar a caixa sobre a cabeça, ele amplia o significado do objeto, transformando-o em algo que ultrapassa sua função concreta e utilitária. Tal ressignificação do material, como afirma Vigotski (2009), constitui a base para o jogo de faz de conta, forma superior de atividade lúdica que, em etapas posteriores do desenvolvimento, será central para a formação de funções psicológicas superiores.

Além do aspecto simbólico, a situação mobiliza competências de coordenação motora ampla e ajuste postural. Ao entrar e sair da caixa, carregá-la e movimentá-la, Robson precisa realizar ajustes corporais constantes, demandando equilíbrio, força e percepção espacial. De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), essas experiências motoras, inseridas em contextos significativos, favorecem o refinamento das habilidades locomotoras e de controle do corpo.

A brincadeira também oportuniza a exploração das propriedades físicas dos objetos. No manuseio da caixa, Robson experimenta seu peso, dimensões, estabilidade e resistência, construindo, na prática, conhecimentos empíricos sobre as características materiais do mundo físico. Piaget (1975) aponta que, na fase sensório-motora e início da pré-operatória, a manipulação é um dos principais caminhos para que a criança compreenda relações causais e atributos dos objetos.

Mesmo sem domínio pleno da linguagem oral, Robson estabelece interação social e comunicação não verbal com Yasmin, utilizando gestos, olhares e ações coordenadas. Essa troca, segundo Bruner (1997), é fundamental para o desenvolvimento da intersubjetividade, possibilitando que a criança participe ativamente de um diálogo de ações, em que significados são compartilhados e negociados no espaço social.

Ao acompanhar atentamente as ações de Yasmin e, em seguida, reproduzi-las, Robson demonstra que o outro, no contexto de brincadeira, atua como mediador do desenvolvimento. Vigotski (2007) ressalta que a interação com pares mais experientes ou que dominam determinada ação amplia a zona de desenvolvimento proximal, favorecendo a apropriação de novos modos de agir e pensar.

Assim, a cena revela a complexidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, no qual aspectos motores, cognitivos, simbólicos e sociais se entrelaçam de maneira indissociável, mediando a inserção ativa da criança no mundo culturalmente construído.

Imagem 8: Objetos como mediadores do desenvolvimento sensorial e cognitivo (Creche 2)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

Nas cenas registradas, Aurora está sentada sobre tapetes coloridos, com o tronco ereto e o corpo ligeiramente inclinado para frente, sinalizando concentração na manipulação dos objetos à sua frente.

Inicialmente, Aurora empilha blocos de madeira retangulares com movimentos precisos das mãos. Segura cada peça com ambas as mãos, ajustando o posicionamento antes de soltá-la no topo da pilha. Sua expressão facial é atenta, com sobrancelhas levemente franzidas, evidenciando foco e intenção de manter a estabilidade da construção.

Em seguida, segura dois blocos de madeira e os esfrega ou pressiona um contra o outro. O movimento lhe proporciona experimentação tátil e auditiva ao perceber, respectivamente, a textura da superfície e o som produzido pelo atrito entre as peças. Mantém

o olhar fixo nos blocos, indicando investigação concentrada.

Na terceira cena, a criança segura um dos blocos com firmeza e tenta ajustá-lo para alinhar com os demais. O corpo está inclinado e o olhar acompanha o ponto exato de contato entre as peças, sugerindo intenção de criar uma sequência ou estrutura.

Na cena seguinte, manipula novamente dois blocos de madeira, desta vez próximos a um recipiente metálico com formato de pratos. Os movimentos alternam entre bater suavemente e apoiar as peças sobre a superfície. O semblante permanece concentrado, revelando curiosidade investigativa.

Após, segura um utensílio de cozinha de cabo longo e malha plástica vermelha (espátula) para manipular pequenos objetos coloridos (tampinhas), os quais são deslocados por Aurora de um recipiente para outro.

Na última cena, escolhe blocos de madeira menores e os posiciona sobre outro recipiente (bandeja de madeira).

Em todas as cenas, Aurora mantém um envolvimento ativo com os materiais, alternando entre exploração sensório-motora (empilhar, bater, esfregar), exploração funcional (utilizar utensílio para transportar objetos) e exploração construtiva (alinhar, encaixar). Suas expressões de concentração, associadas a gestos de ajuste e repetição, indicam um processo de investigação intencional, no qual cada movimento parece responder a uma hipótese interna sobre as possibilidades de uso dos objetos.

Imagem 9: Protagonismo infantil em contexto heurístico (Creche 2)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

Gabriel, sentado sozinho sobre o tapete verde, segura com atenção um galho seco. Seu olhar concentrado revela curiosidade, como se buscasse compreender a textura e a forma do objeto. À sua frente, uma lata com blocos de madeira sugere que ele optou por explorar

livremente outros materiais, mas, naquele momento, sua investigação se voltou totalmente para a planta.

Na segunda cena, em um gesto cuidadoso, Gabriel tenta destacar pequenas folhas do galho com os dedos. A expressão atenta demonstra sua imersão no processo investigativo, observando com detalhes cada reação do objeto. Sua postura evidencia concentração e envolvimento ativo com a experiência sensorial.

Agora (3ª cena), cercado por outros galhos e um cesto de pinhas, Gabriel intensifica sua investigação. Ele experimenta diferentes formas de manipular a planta, percebendo que ela solta fragmentos. O ambiente ao redor, repleto de materiais naturais, amplia suas possibilidades de exploração, mas o menino permanece centrado em sua descoberta inicial, revelando persistência e autonomia.

Após sentir incômodo ao retirar as folhas com os dedos, Gabriel, na última cena, busca uma nova estratégia: utiliza uma pequena esponja para continuar sua exploração. Esse gesto mostra sua capacidade de adaptação e resolução de problemas, além do alto grau de envolvimento com a atividade. A mudança de ferramenta não diminui sua concentração; pelo contrário, amplia sua investigação, tornando-a mais rica e significativa.

A sequência de imagens evidencia o estado de envolvimento profundo de Gabriel, que, de forma autônoma e investigativa, explorou as propriedades da planta, testou hipóteses, percebeu sensações corporais e buscou alternativas para superar o desconforto, mantendo-se ativo e curioso durante todo o processo.

Imagem 10: Jogo heurístico e a exploração das propriedades físicas dos objetos (Creche 3)





Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

Com olhar atento e curioso, Nicolas (3 anos) aproximou-se de um cone de papelão, manipulando-o com cuidado. Em seguida, seu olhar foi atraído por uma tampa plástica amarela, elemento que passou a adquirir valor simbólico em sua ação investigativa: poderia servir como base de sustentação para o cone. O gesto não se limitava ao encaixe físico, mas revelava também a emergência de um pensamento criativo, em que o material assumia novas funções e sentidos. Não satisfeito, Nicolas ampliou sua investigação ao integrar um rolo de papelão ao experimento. Inicialmente, ao inseri-lo no cone, percebeu que este atravessava o objeto, escapando pela extremidade inferior. Longe de desanimar, o menino reelaborou sua hipótese e encontrou outra tampa para fechar a abertura, garantindo que o rolo permanecesse dentro do cone. Nesse momento, a experimentação deu lugar a uma invenção simbólica, resultado de sua persistência e capacidade de reelaborar estratégias.

Após validar sua construção, Nicolas levantou-se e passou a circular pelo espaço, carregando seu objeto composto com cuidado, como se testasse na prática a eficácia de sua invenção. A cena evidencia não apenas a exploração sensório-motora, mas também um exercício de pensamento lógico e simbólico, no qual a criança atribui novos significados aos objetos ao seu redor.

A seleção criteriosa dos materiais pela professora, disponibilizando cones, rolos e tampas em um ambiente acessível e convidativo, foi fundamental para possibilitar essa experiência. O gesto pedagógico de oferecer materiais simples, porém abertos a múltiplas ressignificações, revela a intencionalidade docente em criar contextos de aprendizagem ricos, nos quais a curiosidade, a persistência e a criatividade da criança podem emergir livremente.

Imagem 11: Espaço como convite à experimentação das crianças (creche 2)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

O espaço foi organizado de forma intencional para promover o jogo heurístico com crianças do Maternal I, respeitando as especificidades do desenvolvimento entre 2 e 3 anos. A área é delimitada por paredes, criando um ambiente seguro e visualmente contido, o que favorece a concentração e minimiza distrações externas. O piso foi coberto com placas de EVA coloridas, que não apenas demarcam zonas de exploração, mas também oferecem conforto térmico e amortecimento, prevenindo acidentes e estimulando a permanência prolongada na atividade.

A disposição espacial é clara e ordenada: cada conjunto de materiais ocupa um tapete individual, permitindo que as crianças circulem livremente e façam escolhas autônomas sobre onde e com o que brincar. Essa organização reflete a concepção do ambiente como “terceiro educador” (MALAGUZZI, 1999), no qual o espaço, assim como o adulto e o grupo de crianças, participa ativamente do processo educativo, comunicando possibilidades de ação, sugerindo interações e influenciando a forma como as experiências se dão.

Os materiais foram criteriosamente selecionados para garantir diversidade de naturezas, formas, texturas, pesos, cores e funções, alinhando-se ao princípio do jogo heurístico proposto por Goldschmied e Jackson (2006). Entre os itens dispostos, observam-se:

- Materiais metálicos: latas cilíndricas, argolas de alumínio, colheres e recipientes, que oferecem sons característicos e diferentes temperaturas ao toque.
- Materiais de madeira: blocos, argolas e peças cilíndricas, que convidam à construção, empilhamento e manipulação.
- Materiais plásticos: potes, tampas, formas de ovos, que exploram leveza, cores e encaixes possíveis.
- Materiais têxteis: tecidos e fitas, que acrescentam suavidade e fluidez ao

movimento.

- Elementos naturais: argolas e peças em fibras vegetais, enriquecendo a experiência sensorial e conectando as crianças a texturas do mundo natural.

Essa variedade não é aleatória: cada elemento foi escolhido para provocar a curiosidade e a ação exploratória, favorecendo a aprendizagem ativa e a ampliação do repertório sensório-motor. Para crianças de 2 a 3 anos, fase caracterizada pelo pensamento pré-operatório e pela intensa experimentação física, os objetos manipuláveis e de amplo espectro estimulam o exercício de habilidades como prensão fina, coordenação motora ampla, noções de causa e efeito, e raciocínio espacial.

A intencionalidade pedagógica permeia toda a proposta: ao organizar o espaço e os materiais de forma acessível, segura e esteticamente atraente, o educador cria condições para que as crianças se envolvam em investigações autônomas, fazendo descobertas por meio da manipulação, comparação, combinação e transformação dos objetos. Trata-se de uma abordagem que valoriza o protagonismo infantil e reconhece a importância do ambiente preparado como mediador da aprendizagem, articulando-se com as contribuições de Vigotski (2009) sobre a mediação e a zona de desenvolvimento proximal, uma vez que a exploração livre pode ser potencializada pela observação e imitação das ações de pares e pela intervenção pontual do adulto.

Assim, o espaço não é apenas cenário, mas elemento ativo na construção do conhecimento: sugere percursos, oferece desafios graduais, respeita tempos individuais e estimula múltiplas linguagens. A intencionalidade na escolha dos objetos e na organização do ambiente traduz-se em uma pedagogia que valoriza a experimentação, a autonomia e o diálogo entre criança, adulto e mundo material.

Bloco III – Bandejas de experimentação

Imagem 12: Um tempo de pesquisa: entre plantas, sementes e utensílios (Creche 1)





Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

Na primeira cena, Milena (3 anos e 4 meses) interage com um dos elementos disponíveis (colorau), reconhecendo-o por experiências anteriores e atribuindo-lhe novos usos. Na sequência, observa-se a disposição de facas, garfos e colheres plásticas. A criança utiliza a faca plástica para cortar folhas. Na terceira cena, Ayla (3 anos e 2 meses), se aproxima da colega, observa-a na “preparação da salada” e começam a conversar sobre quantidades dos ingredientes, discutem o “tempo” necessário para o preparo e constroem narrativas em torno da cena culinária imaginada. Na última cena observa-se a organização de uma mesa extensa, disposta pela professora Letícia em espaço externo à sala de referência, reunindo uma diversidade de materialidades para a categoria Bandejas de experimentação no contexto do brincar heurístico.

Os registros imagéticos, complementados pelos registros das notas de campo, possibilitam a compreensão que a professora faz seleção dos objetos diversos a partir de critérios que contemplaram a variedade de texturas, formas, cores e funções: peças de madeira, alumínio, plástico, isopor, papelão, utensílios de cozinha, além de elementos naturais como folhas, flores, galhos, colorau e feijão.

Na segunda cena, em que Milena aplica o pigmento na boca, simulando batom, e no rosto, observa-se que a criança explora a função estética e simbólica do material. Esse gesto evidencia a emergência da função simbólica (VYGOTSKY, 2009), em que a ação não se trata de um simples gesto imitativo, mas a expressão de uma atividade orientada por um motivo que ultrapassa a materialidade do objeto.

Ao longo da experiência, surgiram outras situações além da “salada”, como a preparação de um “bolo” com os elementos disponíveis, integrando aspectos de exploração dos objetos contáveis e não contáveis – característicos da brincadeira com as bandejas de experimentação,

conforme apresentado no Capítulo 3, e elaboração simbólica.

Assim, o que se torna central não é o objeto real, mas a situação imaginária criada pelas crianças, que opera com substituições e representações para realizar ações que respondem a motivos socialmente construídos. Essa reorganização simbólica do uso do objeto evidencia que a brincadeira, é uma atividade estruturante da brincadeira de jogos sociais ou de faz de conta, por meio da qual a criança reproduz, compreende e reelabora as relações humanas, internalizando modos de agir e de significar que são próprios da cultura em que vive. Sequência

Imagem 13: Explorando os contáveis e não contáveis nas bandejas (Creche 3)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024)

Anthony, em especial, demonstrou interesse imediato por uma bandeja com areia. Sentou-se em frente a ela, pegou um copo de requeijão e uma pequena pá, iniciando uma sequência de ações investigativas ao colocar areia dentro do recipiente. Em seguida, buscou por

uma lata de achocolatado próxima e a preencheu com areia. Logo após, dirigiu-se a uma lata de leite em pó tampada, retirou sua tampa e repetiu o mesmo processo de enchimento, demonstrando persistência e concentração.

Uma nova etapa de sua exploração se deu quando, utilizando um canudo, tentou transferir a areia da lata para o interior do tubo. Para isso, posicionava-o cuidadosamente de modo que permanecesse em pé, mas observava que, a cada tentativa, a areia escapava e caía no chão. Essa ação revela não apenas sua busca pela experimentação, mas também a construção de hipóteses acerca das propriedades do material e da gravidade.

Ao final da sessão, Anthony percebeu uma forma redonda preenchida de areia e buscou por um galho de folhagem próximo. Tentou, por diversas vezes, fixá-lo sobre a areia, sem sucesso. A educadora, atenta às suas iniciativas, acolheu suas tentativas e realizou uma mediação sensível, auxiliando-o na fixação do objeto. Ao sentir-se bem-sucedido, Anthony expressou alegria espontânea: bateu palmas e balbuciou “parabéns”, ação que foi prontamente acompanhada pelas demais crianças, transformando o momento em uma simbólica “festa de aniversário”.

Esse episódio evidencia como a organização intencional do espaço e a oferta de materiais diversos possibilitam investigações ricas, nas quais as crianças exercitam a persistência, a imaginação e a criatividade. A escuta atenta e a intervenção pontual da educadora, sem retirar da criança o protagonismo de suas descobertas, potencializam as experiências, resignificando o brincar como um processo de aprendizagem pleno de significados.

4.6.3. Uma lupa sobre as três realidades pesquisadas

A análise das propostas realizadas nas creches 1, 2 e 3 permite compreender a relação entre os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, ao mesmo tempo em que evidencia o papel central da formação docente na qualidade do fazer pedagógico. Cada contexto observado apresentou uma identidade própria, diretamente vinculada às oportunidades de formação oferecidas aos professores e à tradição formativa das instituições.

Na creche 3, por exemplo, as práticas pedagógicas revelaram-se mais intencionais, nas quais os objetos de amplo espectro são disponibilizados para as crianças com o objetivo de favorecer a curiosidade, a autonomia e a produção de significados pelas crianças, de tal modo

que as professoras selecionam materialidades de acordo com as especificidades das crianças. Na creche do município 2, nota-se um movimento crescente e gradativo na direção à qualificação das práticas pedagógicas, especialmente na organização dos espaços e na seleção de materiais, revelando avanços importantes na construção de uma intencionalidade pedagógica. Na instituição do município 1, apesar das fragilidades iniciais observadas na forma como as educadoras concebiam e ofereciam às crianças os objetos lúdicos de amplo espectro, com as oficinas pedagógicas notou-se avanços significativos na organização intencional de contextos brincantes pautados em critérios na seleção dos materiais e na organização dos espaços.

A organização dos espaços e a curadoria dos materiais, longe de serem elementos acessórios, constituem-se como dimensões pedagógicas fundamentais. Edwards, Gandini e Forman (2016), ao refletirem sobre a abordagem de Reggio Emilia, destacam o ambiente como um “terceiro educador”, capaz de potencializar aprendizagens quando intencionalmente estruturado para favorecer a interação, a exploração e a experimentação. Assim, a intencionalidade docente, associada à organização de espaços compostos por variedades de materiais confere centralidade à criança como protagonista do processo educativo, ao mesmo tempo em que valoriza o papel do professor como planejador e pesquisador constante de sua prática.

Nessa direção, essa pesquisa que enfoca os objetos como portadores de processos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas em creches, não deixa de ter uma relação com o educador como sujeito reflexivo, capaz de interpretar as manifestações infantis e que planeja práticas que reconheçam e respeitem a potência das crianças. Portanto, a qualidade das experiências educativas na primeiríssima infância não reside unicamente na disponibilização dos objetos lúdicos de amplo espectro, mas na forma como esses são intencionalmente integrados ao cotidiano pedagógico, em contextos que priorizam a investigação infantil e reconhecem a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem.

A investigação empreendida buscou compreender esses elementos à luz da pergunta norteadora: Qual a relação, na primeiríssima infância, entre os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos? Nesse percurso, tornou-se evidente que tais objetos, muitas vezes oriundos do cotidiano e destituídos de funções lúdicas pré-definidas, carregam um poder singular. Sua abertura interpretativa e ausência de finalidade única instigam a curiosidade, mobilizam a imaginação e convocam bebês e crianças bem pequenas a se engajarem em processos de exploração e investigação, constituindo experiências que transcendem o brincar imediato e se convertem em aprendizagens significativas.

Essa potência dos objetos do cotidiano, ao se transformarem em materiais de amplo espectro, possibilita múltiplas leituras e usos pelas crianças, estimulando o exercício da criatividade, da resolução de problemas e da construção simbólica. Kishimoto (2011) ressalta que o lúdico, quando integrado à prática pedagógica, amplia os horizontes de aprendizagem e assegura o acesso da criança a diferentes linguagens culturais, promovendo seu desenvolvimento integral. Assim, a manipulação de objetos cotidianos, como tecidos, potes, colheres ou tampas, quando inseridos em contextos organizados pedagogicamente, oferece às crianças oportunidades para experimentar relações de causa e efeito, perceber propriedades físicas dos materiais e atribuir significados culturais ao mundo ao seu redor.

Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo e motor, a exploração lúdica desses materiais estabelece um elo direto com o acesso à cultura. Como afirma Vygotsky (1998), é por meio da mediação simbólica e da apropriação dos instrumentos culturais que a criança constrói significados e amplia suas formas de relação com o entorno. Dessa forma, os objetos de amplo espectro, ao possibilitarem usos múltiplos e não estereotipados, tornam-se veículos de inserção cultural, pois permitem à criança vivenciar experiências de produção, interpretação e ressignificação do mundo que a circunda.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa diz respeito ao engajamento profundo das crianças quando lhes é garantido tempo e espaço adequados para a investigação com esses objetos. Tal engajamento não se reduz a um ato espontâneo ou meramente recreativo, mas se configura como uma forma de pensamento em ação (BROUGÈRE, 2008), no qual o brincar se apresenta como um dispositivo privilegiado de aprendizagem. A exploração investigativa, portanto, não apenas fortalece competências cognitivas e socioemocionais, mas contribui também para o desenvolvimento da autonomia e da identidade, permitindo que a criança se reconheça como sujeito ativo, capaz de produzir cultura e atribuir sentidos às experiências vividas.

Nessa perspectiva, reafirma-se que a qualidade da experiência com objetos lúdicos de amplo espectro depende da mediação docente sensível e intencional, da organização de espaços que acolham o protagonismo infantil e da gestão dos tempos orientada para o ritmo das crianças. Ao respeitar esses princípios, cria-se um contexto educativo que não apenas potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento na primeiríssima infância, mas também assegura às crianças o direito de acessar e (re)significar a cultura em suas múltiplas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória desta dissertação permitiu compreender que os objetos lúdicos de amplo espectro se constituem como mediadores potentes no processo de desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas em idade de creche. Mais do que simples materiais disponíveis ao acaso, esses objetos revelaram-se como suportes para experiências de investigação, descoberta e simbolização, nos quais a criança se reconhece como sujeito ativo de sua própria aprendizagem.

Ao longo da pesquisa, com vistas à pergunta geradora, evidenciou-se que práticas como o Cesto de Tesouros, o Jogo Heurístico e a Bandeja de Experimentação oferecem às crianças oportunidades de interação que transcendem o brincar imediato, possibilitando a construção de hipóteses, o exercício da criatividade e a elaboração de formas de comunicação e socialização. Cada gesto de exploração, cada tentativa de encaixe, cada combinação de materiais carregou em si um movimento de apropriação do mundo, de diálogo com a cultura e de expansão das funções psíquicas superiores.

Assim, verifica-se uma relação íntima entre o desenvolvimento infantil na primeiríssima infância e os objetos lúdicos de amplo espectro, pois à medida em que o bebê manipula, observa, chacoalha, bate ou combina os objetos, não apenas desenvolve habilidades sensório-motoras, mas também elabora hipóteses sobre o funcionamento do mundo material e dele próprio. Cada experiência amplia suas capacidades perceptivas, estimula a coordenação viso-motora, fortalece a atenção e a concentração, além de favorecer a emergência de ações intencionais. A diversidade de materiais disponíveis permite que a criança escolha, compare e diferencie, exercitando processos de classificação e simbolização que se constituem como base para aprendizagens futuras.

Essas interações, entretanto, não se limitam ao plano individual. Ao explorar os objetos em contextos coletivos, os bebês e crianças bem pequenas engajam-se em trocas comunicativas, partilham descobertas, imitam gestos e constroem formas iniciais de cooperação. Assim, os objetos de amplo espectro operam como mediadores entre o sujeito e a cultura.

Cabe destacar, ainda, que as propriedades e características dos objetos somente ganham sentido pleno em contextos pedagógicos em que o ambiente é intencionalmente organizado e a ação do adulto se pauta pela observação atenta e pela mediação respeitosa. A potencialidade lúdica dos objetos está diretamente relacionada à maneira como são disponibilizados às crianças, ao espaço que lhes é oferecido para investigar e ao reconhecimento de sua autonomia como protagonistas do brincar.

Outro aspecto fundamental que emergiu foi o papel do adulto-referência, ou seja, as professoras como mediadoras qualificadas dessas experiências. Observou-se que postura observadora e intervenções respeitosas, sustentadas na escuta atenta e na valorização das iniciativas das crianças, potencializam a riqueza do brincar heurístico. Em contrapartida, práticas diretivas e excessivamente controladoras tendem a restringir a potência investigativa da criança, limitando o alcance formativo da atividade lúdica. Também a organização do espaço e a intencionalidade pedagógica na seleção dos materiais adequados às especificidades das crianças mostraram-se determinantes para a criação de ambientes de aprendizagem instigantes e significativos.

Assim, este estudo contribui para o fortalecimento da compreensão da creche como espaço de pesquisa e experimentação da vida, em que as crianças devem ser vistas como sujeitos aprendentes e desenvolvintes, a partir de suas descobertas, investigações e curiosidades, superando, assim, a visão de receptoras passivas de conteúdos. Reafirma-se, ainda, a necessidade de que políticas públicas, formações docentes e práticas pedagógicas valorizem a dimensão lúdica da infância como eixo estruturante da ação educativa.

Outro aspecto que merece destaque é que a construção desta investigação só foi possível mediante a triangulação dos diferentes eixos que a sustentaram. De um lado, o arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que forneceu as categorias necessárias para compreender o desenvolvimento infantil como processo social, histórico e dialético. As formulações que concebem a criança como sujeito constituído nas relações sociais, e que destacam a centralidade da atividade e da mediação, permitiram iluminar as análises aqui realizadas, afastando visões naturalizantes ou reducionistas do desenvolvimento.

De outro lado, o estudo buscou reconhecer os conceitos e concepções que permeiam a cotidianidade das creches, na medida em que é no espaço institucional que se materializam as escolhas pedagógicas, a organização dos tempos e dos espaços, a seleção dos materiais e a forma como as crianças são concebidas e acolhidas. A leitura da realidade revelou tanto as potencialidades quanto as tensões presentes no dia a dia das práticas educativas, confirmando a necessidade de superar concepções espontâneas e avançar na direção de uma pedagogia intencional, culturalmente orientada.

Por fim, a pesquisa se consolidou a partir da leitura da realidade investigada, construída pelo diálogo (entrevistas) com as professoras e pela análise das observações e registros das crianças em interação com os objetos lúdicos de amplo espectro. Esse movimento metodológico possibilitou entrelaçar a teoria com a prática, reconhecendo nas ações das crianças a expressão

concreta daquilo que a teoria anuncia em termos de desenvolvimento. Do mesmo modo, as falas e os gestos das professoras, ora revelando práticas mais sensíveis e mediadoras, ora expressando limites e até insegurança no desenvolvimento da proposta pedagógica, tornaram-se parte constitutiva do processo analítico.

Essa triangulação (teoria, concepções institucionais e realidade empírica) configurou-se como condição essencial para alcançar uma compreensão mais ampla e crítica do fenômeno estudado. Permitiu, ainda, reafirmar que a análise do brincar com objetos lúdicos de amplo espectro não se restringe ao plano descritivo, mas se insere em uma perspectiva que busca explicitar as determinações sociais e pedagógicas que atravessam a infância, revelando a importância de práticas educativas que, ao mesmo tempo, respeitem o protagonismo infantil e promovam intencionalmente seu desenvolvimento humano integral.

Reconhece-se, por fim, que a pesquisa aqui apresentada não encerra a temática, mas abre caminhos para novos estudos que investiguem, de modo mais aprofundado, a relação entre os objetos lúdicos de amplo espectro e dimensões específicas do desenvolvimento infantil, como a linguagem, a imaginação, a autonomia e a constituição da subjetividade. Que as reflexões aqui propostas, somadas ao Produto Educacional sob o título “O Brincar Heurístico com Crianças de Creche - Orientações Pedagógicas”, possam inspirar educadores, pesquisadores e gestores a olharem para a infância com a seriedade e a delicadeza que ela exige: como um território de experimentação, ludicidade e humanização.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Katia Faria de e ROCHA, Marisa Lopes da. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção**: referenciais e dispositivos em análise. 2007, vol.27, n.4, pp.648-663. ISSN 1414-9893.7
- ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2012.
- ALVES, Fernando Donizete. **O lúdico e a educação escolarizada da criança**: uma história de (des) encontros. 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BASSO, Ilma Silva. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 12.4.2025.
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100003&lng=&nrm=isso>. doi: 10.1590/S0101-32621998000100003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006.
- BISSOLI, Maria de Fátima. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da teoria histórico-cultural. (Tese de doutorado). Curso de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BUITONI, Dulcília Schroeder. **De volta ao quintal mágico**: a educação na Te-Arte. São Paulo: Agora, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.
- BROCK, Avril; DODDS, Sylvia; JARVIS, Pam; OLUSOGA, Yinka. **Brincar aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. (1ª edição). Artes Médicas, 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. **O brincar e a educação**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo:

Cortez, 2008.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedos, desafios e descobertas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CRESWELL, John Wesley. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Trad. José Carlos Libâneo. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1988.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUARTE, Newton. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279–301, jul./dez. 2002.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia da educação: teoria e prática**. Moscou: Academia de Ciências da URSS, 1960a.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia da criança**: do nascimento à adolescência. Tradução de Maria Luiza B. de Carvalho. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 9. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015

FOCHI, Paulo Sérgio. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI. 2 ed. Porto Alegre: Diálogos Embalados e OBECI, 2023.

GALLAHUE, David Loren; OZMUN, John Charles. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. **A formação por etapas das ações mentais e dos conceitos**. In: GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina (orgs.). Piotr

Galperin: aprendizagem e ensino escolar. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. **Duas reflexões sobre a documentação**. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
GOLDSCHMIED, Elinor.; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAJEM, Tere; ÒDNA, Pepa. **Descubrir jogando**. Madrid: Octaedro, 2010.

HUIZINGA, Johan. (1999). **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Anais do Seminário Internacional da OMEP. *Infância e educação infantil: reflexões para o início do século*. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000.

KRAMER, Sônia. **Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas**. In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

KRAMER, Sônia. **Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas**. In: KRAMER, Sônia (Org.). *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

KRAMER, Sonia Maria. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Summus, 2009.

KUHLMANN Júnior, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Júnior, Moysés; FERNANDES, R. **Sobre a História da Infância**. In: FILHO, Luciano Mendes Filho (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN Júnior, Moysés.; FERNANDES, R. **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LA TAILLE, Yves. **Autoridade na escola**. Em Júlio Groppa Aquino (Org.) **Autoridade e autonomia na escola**. São Paulo: Summus, 1999.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução de Maria Luiza B. de Carvalho. São Paulo: Editora Moraes, 2017.

LÍSINA, M. **La génesis de las formas de la comunicación en los niños**. In : DAVÍDOV, Vasili Vasiliévitch, SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274 - 298.

LOMPSCHER, Joachim. **A ascensão do abstrato ao concreto como estratégia para a formação de atividades de estudo**. [S.l.]: Padag, 1983.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. **Neuropsicologia: história, teoria e prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MAJEM, Tere.; ÒDNA, Pepa. **Descobrir brincando**. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmen Silveira Barbosa. Revisão técnica Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico- cultural**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. **Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo**. *Teoria e prática da educação*. Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista**. 5. ed. São Paulo: Global, 1993.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

PAULON, Simone Mainieri. **A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção**. *Psicologia & Sociedade*, 2005, vol. 17, n. 3, pp. 16-23.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. **Planejamento, organização e gestão da escola: práticas e fundamentos**. São Paulo: Cortez, 2012.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social"**. Pro-Posições, v. 75 22, n. 1, p. 199-211, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 10 março 2025.

RICHARDSON, Jens. **A pesquisa qualitativa crítica e válida**. In: RICHARDSON, R. J. et al. (Org) Pesquisa Social. 3ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2012

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978. RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SARMENTO, Manuel. **Criança e cultura: fundamentos da sociologia da infância**. Lisboa: Edições Universidade Católica Portuguesa, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SPINDOLA, Telma; SANTOS, Rosângela da Silva. **Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?)**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119- 126, 2003.

STRECK, Danilo Romeu. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A imaginação e a arte na infância**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Luiz Fiorin e Maria Helena Mira Mateus. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henry. **O desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção.** Revista Didática Sistemica, vol.4, julho dezembro de 2006.

ZAPORÓZHETS, Alexander Vladimirovich. **Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil.** In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscou: Progreso, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de aceite da Secretaria Municipal de Educação de Salmourão



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Professor Roberto Hottinger, 110 - Centro

CEP: 17720-000 – Salmourão/SP

Fone: (18) 3557-1144

E-mail: secre.mun.salmourao@gmail.com

Assunto: Autorização para realização de pesquisa científica e aplicação de produto educacional.

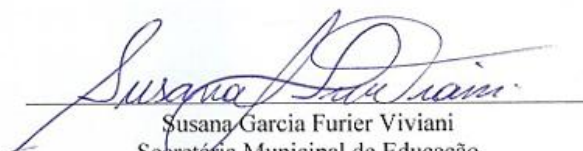
TERMO DE ACEITE

Termo de Aceite para execução do projeto proposto pelo pesquisador Oliveltton da Silva Lima, aluno regularmente matriculado no curso de pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) em Docência para Educação Básica, intitulado: “OS OBJETOS LÚDICOS DE AMPLO ESPECTRO E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE DE CRECHE”, sob orientação da Profª Drª Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. A pesquisa tem como objetivo geral identificar, descrever e analisar a relação entre o desenvolvimento infantil, com crianças de 0 a 3 anos, e os objetos lúdicos de amplo espectro, de forma a gerar um recurso pedagógico que favoreça a garantia da formação física, cognitiva e psicossocial de bebês e crianças bem pequenas, respeitando as resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), após trâmite e aprovação pelo Comitê de Ética da FC/Unesp.

Eu, Susana Garcia Furier Viviani, Secretária Municipal de Educação do Município de Salmourão, considerando o objetivo de desenvolver a pesquisa sob o título “Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche” e a elaboração e aplicação do Produto Educacional exigido pelo Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, AUTORIZO o pesquisador Oliveltton da Silva Lima, portador do CPF nº 312.633.208-05, a realizar a pesquisa e aplicar o produto educacional nas dependências Creche Escola “Maria Helena Specian Fiani – Comecinho de vida”, situada na Avenida Castelo Branco, nº 15, Bairro Centro, Município de Salmourão/SP.

Atenciosamente,

Salmourão, 9 de maio de 2024


Susana Garcia Furier Viviani
Secretária Municipal de Educação



APÊNDICE B – Termo de aceite do Departamento Municipal de Educação de Nazaré Paulista

Assunto: Autorização para realização de pesquisa científica e aplicação de produto educacional.

TERMO DE ACEITE

Termo de Aceite para execução do projeto proposto pelo pesquisador Oliveltton da Silva Lima, aluno regularmente matriculado no curso de pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) em Docência para Educação Básica, intitulado: “OS OBJETOS LÚDICOS DE AMPLO ESPECTRO E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE DE CRECHE”, sob orientação da Profª Drª Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. A pesquisa tem como objetivo geral identificar, descrever e analisar a relação entre o desenvolvimento infantil, com crianças de 0 a 3 anos, e os objetos lúdicos de amplo espectro, de forma a gerar um recurso pedagógico que favoreça a garantia da formação física, cognitiva e psicossocial de bebês e crianças bem pequenas, respeitando as resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), após trâmite e aprovação pelo Comitê de Ética da FC/Unesp.

Eu, Daniela Matias Zanoni, Secretária Municipal de Educação do município de Nazaré Paulista, considerando o objetivo de desenvolver a pesquisa sob o título “Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche” e a elaboração e aplicação do Produto Educacional exigido pelo Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, AUTORIZO o pesquisador Oliveltton da Silva Lima, portador do CPF nº 312.633.208-05, a realizar a pesquisa e aplicar o produto educacional nas dependências da CEMEI “Vereador José Veríssimo de Moraes”, situada na Rua Acre, nº 500, bairro Mascate, município de Nazaré Paulista/SP.

Atenciosamente,

Nazaré Paulista/SP, 8 de maio de 2024

Daniela Matias Zanoni
CPF: 301.106.678-75

Departamento Municipal de Educação

APÊNDICE C – Termo de aceite do Departamento Municipal de Educação e Cultura de Jaci

Prefeitura Municipal de Jaci
Departamento de Educação e Cultura

Assunto: Autorização para realização de pesquisa científica e aplicação de produto educacional.

TERMO DE ACEITE

Termo de Aceite para execução do projeto proposto pelo pesquisador Oliveltton da Silva Lima, aluno regularmente matriculado no curso de pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) em Docência para Educação Básica, intitulado: "OS OBJETOS LÚDICOS DE AMPLO ESPECTRO E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE DE CRECHE", sob orientação da Profª Drª Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. A pesquisa tem como objetivo geral identificar, descrever e analisar a relação entre o desenvolvimento infantil, com crianças de 0 a 3 anos, e os objetos lúdicos de amplo espectro, de forma a gerar um recurso pedagógico que favoreça a garantia da formação física, cognitiva e psicossocial de bebês e crianças bem pequenas, respeitando as resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), após trâmite e aprovação pelo Comitê de Ética da FC/Unesp.

Eu, Maridalva Amorim de Oliveira Bertacini, Secretária Municipal de Educação do município de Jaci, considerando o objetivo de desenvolver a pesquisa sob o título "Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche" e a elaboração e aplicação do Produto Educacional exigido pelo Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, AUTORIZO o pesquisador Oliveltton da Silva Lima, portador do CPF nº 312.633.208-05, a realizar a pesquisa e aplicar o produto educacional nas dependências do Centro de Educação Infantil "Maria José Serracine de Carvalho – Dona Quinha", situada na , município de Jaci/SP.

Atenciosamente,

Jaci/SP, 9 de maio de 2024


Maridalva Oliveira Amorim Bertacini
CPF: 088.589.898-21
Diretora Municipal de Educação

APÊNDICE D – Carta de aceite da direção escolar da Creche Escola Municipal “Maria Helena Specian Fiani “Comecinho de vida”



Creche Escola Municipal “MARIA HELENA SPECIAN FIANI” Comecinho de Vida,

Avenida Castelo Branco, nº15 – CEP. 17720-000 - Fone (18)3557-1290

Email- comecinho211.devida@gmail.com - Salmourão-SP

Assunto: Autorização para realização de pesquisa científica e aplicação de produto educacional.

CARTA DE ACEITE DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, Maria do Socorro Bezerra, diretora da Creche Escola “Maria Helena Specian Fiani – Comecinho de vida”, situada na Avenida Castelo Branco, nº 15, bairro Centro, município de Salmourão, estado de São Paulo, DECLARO que tenho ciência e autorizo, nesta instituição, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche” e a elaboração e aplicação do Produto Educacional, pelo pesquisador Oliveltton da Silva Lima, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica - Mestrado Profissional – UNESP/Bauru, sob a orientação da Profª Drª Maria do Carmo Monteiro Kabayashi.

Salmourão/SP, 14 de maio de 2024

Maria do Socorro Bezerra
Maria do Socorro Bezerra
CPF: 32965841881
Diretor de Escola

APÊNDICE E – Carta de aceite da direção escolar da CEMEI “Vereador José Veríssimo de Moraes”



Assunto: Autorização para realização de pesquisa científica e aplicação de produto educacional.

CARTA DE ACEITE DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, Suelen Roberta de Campos Lima, diretora da CEMEI “Vereador José Veríssimo de Moraes”, situada na Rua Acre, nº 500, bairro Mascate, município de Nazaré Paulista, estado de São Paulo, DECLARO que tenho ciência e autorizo, nesta instituição, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche” e a elaboração e aplicação do Produto Educacional, pelo pesquisador Oliveltom da Silva Lima, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica - Mestrado Profissional – UNESP/Bauru, sob a orientação da Profª Drª Maria do Carmo Monteiro Kabayashi.

Nazaré Paulista/SP, 13 de maio de 2024


Suelen Roberta de Campos Lima
CPF: 365.092.978-33
Diretora de Escola

CMEI Vereador José Veríssimo de Moraes
Rua Acre, 500 – Jardim Monte Verde – Nazaré Paulista (S.P)
cmeijoseverissimo@gmail.com
(11) 91423-0461

APÊNDICE F – Carta de aceite da direção escolar do CEI “Maria José Serracine de Carvalho – Dona Quinha”



CRECHE MARIA JOSÉ SERACINE DE CARVALHO – “Dona Quinha”
Rua Santa Isabel, 162, cohab, Jaci/SP - CEP 15155-000
CNPJ: 48.314.314/0001-95 - FONE: (17) 3283-1416
crechedonaquinha.edu.jaci@gmail.com

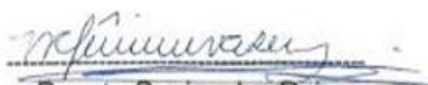
Assunto: Autorização para realização de pesquisa científica e aplicação de produto educacional.

CARTA DE ACEITE DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, Renata Geniva dos Reis, diretora do Centro de Educação Infantil “Maria José Serracine de Carvalho – Dona Quinha”, localizada na Avenida Marginal Santa Izabel, nº 162, Conjunto Habitacional Jaci B, município de Jaci, estado de São Paulo, DECLARO que tenho ciência e autorizo, nesta instituição, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche” e a elaboração e aplicação do Produto Educacional, pelo pesquisador Oliveltton da Silva Lima, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica - Mestrado Profissional – UNESP/Bauru, sob a orientação da Profª Drª Maria do Carmo Monteiro Kabayashi.

Atenciosamente,

Jaci/SP, 15 de maio de 2024


Renata Geniva dos Reis
287.274.478-98
Diretor de Escola

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE - Professores**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: “Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche”

Pesquisador: Oliveltton da Silva Lima

Orientador: Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Prezado (a) Professor (a),

Você está convidado para participar da pesquisa “Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche” que tem como objetivo identificar, descrever e analisar a relação entre o desenvolvimento infantil, com crianças de 0 a 3 anos, e os objetos lúdicos não estruturados, de forma a gerar um recurso pedagógico que favoreça a garantia da formação física, cognitiva e psicossocial das crianças.

Destaca-se que sua colaboração durante a coleta de dados por meio de questionários que expressem suas concepções de criança, aprendizagem e desenvolvimento, a forma como são organizadas as jornadas cotidianas, a periodicidade com que os objetos lúdicos são disponibilizados durante a rotina e as formas de intervenção enquanto parceiros mais experientes, será muito importante para análise de contextos de creche. Complementarmente a esse levantamento, realizaremos algumas sessões de observação e registros imagéticos das crianças durante as brincadeiras, para aproximar o universo teórico das realidades investigadas nas creches de 3 cidades do interior paulista.

Sua participação é totalmente voluntária e se, em qualquer momento você desistir de participar, pode entrar em contato com os pesquisadores, sem nenhum prejuízo. Não haverá pagamento por sua participação, nem ônus financeiro para você. A coleta de dados será realizada em local mais adequado às suas necessidades, priorizando o próprio local de seu trabalho, em dia e horário mais conveniente.

Sua colaboração é de fundamental importância para aprofundarmos as pesquisas na área da educação, contribuindo futuramente para a qualidade de vida da comunidade escolar.

Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos, são talvez de natureza emocional – talvez as questões possam suscitar emoções desconfortáveis ao serem respondidas. Os demais riscos possíveis, estão enquadrados no ambiente de trabalho, tais quais: temperatura, luminosidade do ambiente. Caso sinta qualquer desconforto, você pode não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar em sua resposta. O pesquisador irá respeitá-lo (a), acolhê-lo (a) e, se desejar, poderá interromper sua participação, sem nenhum prejuízo a você.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde assegura-se total sigilo aos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas as partes (pesquisador e participantes).

Qualquer informação durante o processo ou depois dele, você pode entrar em contato com os pesquisadores ou com o comitê de ética. Todos os contatos encontram-se listados ao final deste termo.

Agradecemos à disposição e à colaboração em participar de nosso estudo! Sua

participação é muito importante uma vez que possibilitará o aprofundamento das pesquisas na área da educação, contribuindo para a qualidade de vida da comunidade escolar.

Consentimento Voluntário: Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

Consentimento

Eu, _____, RG _____, entendo que, qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Eu também entendo que os meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Pesquisador Responsável: Oliveltton da Silva Lima (olivelton.lima@unesp.br)

Pesquisador Orientador: Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi (monteiro.kobayashi@unesp.br)

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador do CEP: Prof. Cassiano Merussi Neiva

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP,

Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável pelo aluno**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELO ALUNO**

Prezado(a) Responsável pelo Aluno(a) _____

Seu filho(a) está convidado a participar da pesquisa "Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche" que tem como objetivo identificar, descrever e analisar a relação entre o desenvolvimento infantil, com crianças de 0 a 3 anos, e os objetos lúdicos não estruturados, de forma a gerar um recurso pedagógico que favoreça a garantia da formação física, cognitiva e psicossocial das crianças.

Para tanto, seu filho(a) será convidado pelo pesquisador a interagir em momentos de brincadeiras, a responder perguntas sobre o que descobrem, qual brinquedo mais gostam, e será observado(a) em relação a maneira como explora esses brinquedos, os movimentos que a eles atribue, as narrativas que constrói.

A participação do seu filho(a) é totalmente voluntária, assim, não receberá pagamento e não terá nenhum ônus financeiro. A coleta de dados será realizada em local mais adequado às suas necessidades, em dia e horário mais conveniente.

O risco da participação na pesquisa pode, eventualmente, ocasionar algum desconforto quanto à presença do pesquisador, considerando que são pequenas e já possuem os adultos referências. Entretanto, seu filho (a) poderá desistir a qualquer momento da pesquisa e, havendo necessidade, será encaminhado para receber suporte da equipe de saúde mais próxima à escola. Não haverá pagamento em nenhum momento durante toda a pesquisa.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde assegura-se total sigilo de suas informações em todas as etapas da pesquisa, com a garantia de plena liberdade em se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Responsável pelo Aluno(a) assinada por ambas às partes (pesquisador e participante).

Qualquer informação durante o processo ou depois dele, você poderá entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – todos os contatos encontram-se listados ao final deste termo.

Agradecemos a disposição e a colaboração em participar de nosso estudo! Sua participação é muito importante uma vez que possibilitará o aprofundamento das pesquisas na área da educação, contribuindo para a qualidade de vida da comunidade escolar.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do Aluno(a) participante: _____

Responsável: _____

RG: _____

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada "Os objetos lúdicos de amplo espectro

e o desenvolvimento das crianças em idade de creche”, bem como as atividades envolvidas.

Estou ciente de que a privacidade de meu/minha filho(a) será respeitada, ou seja, sigilo de informações sobre a vida pessoal, e, também a não divulgação do nome próprio.

Estou ciente de que posso recusar a participação, retirar meu consentimento, ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Declaro que concordo com a participação de meu/minha filho como voluntário(a) e permito a realização de fotos, vídeos em aula ou via *online* de forma síncrona, que não o/a coloque em risco ou perigo.

Declaro que concordo também, com a divulgação das fotos, vídeos e dos resultados provenientes da pesquisa somente para fins didáticos e pedagógicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Eu certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente que meu filho(a) participe deste estudo.

_____, ____/____/____

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a)

Assinatura do Pesquisador Principal

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador do CEP: Prof. Cassiano Merussi Neiva

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP,

Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.

APÊNDICE I – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Crianças

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DE IDADE

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: OS OBJETOS LÚDICOS NÃO ESTRUTURADOS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE DE CRECHE	
Orientador: Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	Instituição/Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081	E-mail: monteiro.kobayashi@unesp.br
Aluno responsável: Oliveltton da Silva Lima	Instituição/Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99675-6655	E-mail: olivelton.lima@unesp.br
Comitê de Ética em Pesquisa: Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
Nome do responsável:
RG:
OI, CRIANÇAS! EU SOU O PROFESSOR OLIVELTON! HOJE, EU VOU PARTICIPAR COM VOCÊS DAS BRINCADEIRAS COM ESSES BRINQUEDOS QUE ESTÃO ESPALHADOS PELA SALA. VOCÊ QUER BRINCAR? SIM OU NÃO?   CADA UM DE VOCÊS VAI BRINCAR DO JEITO QUE QUISE COM ELES E VAMOS CONVERSAR, IMAGINAR, FANTASIAR E CRIAR MUITAS PERSONAGENS E COISAS QUE ELES SE PARECEM OU PODEM SE

VOCÊ PODE DIZER “**SIM**” AGORA E DEPOIS MUDAR DE IDEIA E TUDO CONTINUARÁ BEM. TAMBÉM PODERÁ CONVERSAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS E SE ACONTECER QUALQUER COISA ENQUANTO VOCÊ ESTIVER BRINCANDO, ESTAREI AQUI PARA TE AJUDAR E APOIAR EM TUDO!

EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE BRINCADEIRAS COM VÁRIOS BRINQUEDOS DIFERENTES E QUE ELES ME AJUDAM A FAZER E A DESCOBRIR VÁRIAS COISAS.

SEI QUE POSSO PERGUNTAR QUANDO EU TIVER DÚVIDAS E QUE O RESPONSÁVEL POR MIM PODE MUDAR DE IDEIA QUANDO QUISER. EU NÃO VOU GANHAR OS BRINQUEDOS, PORQUE ELES SÃO DE TODOS OS MEUS COLEGAS TAMBÉM E NÃO PRECISO DAR NENHUM DOS MEUS.

JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU LI, ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

BAURU, ____/____/____

ASSINATURA



ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche

Pesquisador: OLIVELTON DA SILVA LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80342724.5.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.998.100

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de curso de mestrado na área da educação que investigará objetos lúdicos com crianças e professores da Educação Infantil em idade de creche para posterior elaboração de materiais que favoreçam a educação integral das crianças.

Objetivo da Pesquisa:

"Identificar, descrever e analisar a relação entre o desenvolvimento infantil, com crianças de 0 a 3 anos, e os objetos lúdicos de amplo espectro, de forma a gerar um recurso pedagógico que contribua para a formação humana nas dimensões física, cognitiva e psicossocial das crianças".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando os riscos:

"A pesquisa poderá apresentar riscos, talvez de natureza emocional em que as questões possam suscitar emoções desconfortáveis ao serem respondidas. Os demais riscos possíveis, dizem respeito a algum constrangimento do participante durante as etapas de observação de sua turma de crianças. Caso haja alguma sensação dessa natureza, você poderá desistir do preenchimento do questionário ou não se aprofundar em suas respostas. O pesquisador irá respeitá-lo (a), acolhê-lo (a) e, se desejar, poderá interromper sua participação, sem nenhum prejuízo a você. Além disso, em caso de necessidade, o auxiliará no atendimento de saúde

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 6.998.100

mais próximo".

E os benefícios:

"Em relação aos benefícios, a pesquisa oferecerá elementos que contribuirão para o aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico, pois colaborará para a melhor compreensão sobre quais, como e quando os objetos lúdicos de amplo espectro podem ser utilizados em cada idade como recursos pedagógicos para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas".

A avaliação de riscos e benefícios é positiva para a realização da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Será aplicado questionário para professoras de três escolas de três municípios e "Complementarmente a esse levantamento, realizaremos algumas sessões de observação e registros imagéticos das crianças durante as brincadeiras, para aproximar o universo teórico das realidades investigadas nas creches de 3 cidades do interior paulista. "

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

TCLE responsável;

TCLE professor;

TALE crianças.

Declaração de anuência das escolas.

Todos os termos estão de acordo com as resoluções 466/12 e 510/16 do CNS.

Recomendações:

Nada consta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado, por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 6.998.100

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2339512.pdf	04/06/2024 12:48:09		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	04/06/2024 10:05:44	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito
Outros	questionario_professor.pdf	04/06/2024 09:55:39	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsavel_aluno.pdf	04/06/2024 09:33:11	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professor.pdf	04/06/2024 09:29:50	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento_livre_esclarecido.pdf	04/06/2024 09:27:13	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	04/06/2024 09:25:08	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	04/06/2024 09:23:10	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito
Declaração de concordância	Cartas_concordancia_escolas.pdf	04/06/2024 09:14:39	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao_municipio_Jaci.pdf	04/06/2024 08:56:46	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao_municipio_Nazar_e_Paulista.pdf	04/06/2024 08:53:26	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao_municipio_Salmourao.pdf	04/06/2024 08:53:10	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	04/06/2024 08:37:03	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura_pesquisa.pdf	04/06/2024 08:36:42	OLIVELTON DA SILVA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 6.998.100

Não

BAURU, 11 de Agosto de 2024

Assinado por:
Marianne Ramos Feijo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

O Brincar Heurístico com Crianças de Creche

Orientações Pedagógicas



Olivelton da Silva Lima
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Realização

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Faculdade de Ciências - Campus de Bauru

Programa de Pós Graduação Docência para Educação Básica

Av. Eng. Edmundo Carrijo Coube, 14-01

Bauru - CEP 17.033-360 - SP

Texto

Olivelton da Silva Lima

Orientação e Supervisão Geral

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Layout e Criação

Me. Rafael Bertacini

Revisão

Me. Maridalva Oliveira Amorim Bertacini

Lima, Olivelton da Silva.

*O Brincar Heurístico com Crianças de Creche - Orientações
Pedagógicas / Olivelton da Silva Lima; orientadora: Maria do
Carmo Monteiro Kobayashi - Bauru: UNESP, 2025*
50 f. :il.

Produto educacional elaborado com parte das exigências do
Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica da
Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru

Disponível em: www.fc.unesp.br/posdocencia

1. Educação infantil. 2. Creche. 3. Brincar Heurístico. I. Kobayashi,
Maria do Carmo Monteiro. II. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. III. Título.

O Brincar Heurístico com Crianças de Creche

Orientações Pedagógicas



*Olivelton da Silva Lima
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi*



página 8
Sobre o autor

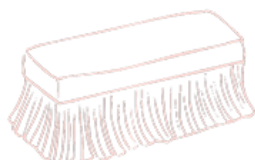


página 12
**A Brincadeira como Atividade
Principal da Criança**



página 9
Apresentação

página 10
Introdução



página 16
**O Brincar Heurístico na
Primeiríssima Infância**





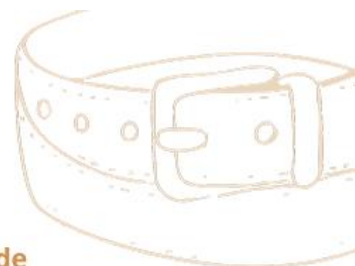
página 20

O Cesto de Teosuros



página 38

A Bandeja de Experimentação



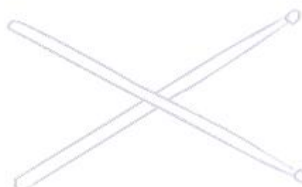
3

4

página 28

O Jogo Heurístico

5



5



Apresentação

Comecei minha carreira docente quando entrei na Educação Infantil, em São Carlos, no SESC, aos 4 anos. Minha professora dona Eva era encantadora, ainda que eu quisesse ficar na casa da minha avó, adorava ir para a “escolinha”.

Minha história profissional mudou com a maternidade, o nascimento do meu primeiro filho me mostrou uma realidade única do mundo materno, no qual iria apresentar e inserir uma criança em uma realidade totalmente estranha a ele, esse exercício de amor e de aprendizado me fez valorizar a educação escolar das crianças, momento no qual optei pela docência na educação infantil.

O Curso de Magistério trouxe uma experiência, até então desconhecida, estar com crianças e organizar seu período escolar, o estágio supervisionado deu-me certeza da minha troca profissional, das Ciências Exatas para as Ciências Humanas. A Pedagogia (1995) foi o maior presente, descobri o mundo da educação e suas implicações.

Como professora da Rede Municipal de Bauru, na qual trabalhei por 12 anos, concomitante com os estudos da pós-graduação, momento no qual iniciei a docência no Ensino Superior, o que me dá, hoje, a alegria diária de pensar, estudar e orientar sobre a Educação Infantil. Após anos no ensino superior particular, via concurso me efetivei na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Faculdade de Ciências - FC (2004), no Departamento de Educação de Bauru, na qual fiz o concurso de Livre Docência para conquistar o título de Professora Associada - Livre Docente (2019), minha pesquisa foi Ensino de Arte: Linguagens da Criança.

Meu percurso acadêmico universitário ocorreu na mesma universidade mestrado (1998) e doutorado (2003) em Educação Brasileira - Linha de pesquisa - Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano, UNESP - Marília. Continuei estudando para conhecer mais sobre as crianças e seu desenvolvimento, sou Especialista em Linguagens da Arte, pelo Centro Universitário Maria Antônia - USP (2013) e Especialista em Neuropsicopedagogia (2023).





Nesse sentido, os objetos lúdicos de amplo espectro deixam de ser meros suportes e assumem o lugar de mediadores culturais, capazes de provocar a curiosidade, sustentar a exploração, ampliar a ação e favorecer a emergência de novas funções psíquicas. O guia pedagógico, por sua vez, configura-se como um instrumento de qualificação do trabalho docente, oferecendo subsídios teóricos e orientações práticas para que educadoras e educadores, em contextos de creche, organizem tempos, espaços e materiais de modo intencional, sensível e coerente com as necessidades e possibilidades das crianças pequenas.

Assim, pesquisa e produto educativo se entrelaçam como um convite à reflexão e à prática, reafirmando o brincar heurístico como experiência fundante do desenvolvimento, da aprendizagem e da humanização na primeira infância.

Fui Secretária Municipal da Educação de Bauru (2021-2022), o que me mostrou o fazer e o organizar a educação em um espaço muito maior que a sala de aula.

Realizo estudos na área da formação inicial e continuada de professores de Educação Básica, na Educação Infantil; Ensino Fundamental; na Arte e objetos lúdicos: jogos, brinquedos e literatura infantil, a linha de pesquisa Linguagens da Arte e Educação Ensino e aprendizagem; Ludicidade e Arte.

A participação docente no Programa de Pós-Graduação em "Docência para Educação Básica", Mestrado Profissional, Faculdade de Ciências da UNESP, me dá a oportunidade de orientar projetos de pesquisa e construir relatórios de pesquisa e produtos para seu registro e divulgação em obras como essa que apresentamos para vocês, conhecer a criança, saber o que ela tem de melhor, suas emoções, seus encantos, seus medos e poder ajudá-las a descobrir e inventar o mundo é o nosso papel.

A pesquisa "Os objetos lúdicos de amplo espectro e o desenvolvimento das crianças em idade de creche" e o Produto Educacional "O brincar heurístico com crianças de creche – Orientações pedagógicas" inscrevem-se no esforço de compreender, em profundidade, o poder lúdico dos objetos e sua potência mediadora nos processos de desenvolvimento infantil desde a mais tenra idade. Ancorado no arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural, o estudo reconhece que o desenvolvimento humano se constrói nas relações sociais, nas interações e nas experiências concretas que as crianças estabelecem com o mundo material e simbólico que as cerca.



Sobre o autor

Sou pedagogo e cientista social, formado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília/SP. Especializei-me em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino da Arte. Atualmente, mestrando em Educação pela UNESP – Campus de Bauru/SP, onde integro o grupo de pesquisa "Estudos da Infância e Educação Infantil: Políticas e Programas". Minha trajetória profissional tem como foco a Primeira Infância, com atuação nas áreas de formação docente, currículo, desenvolvimento infantil, avaliação, relações interpessoais, alfabetização e gestão educacional. Desde 2018, desenvolvo atividades como palestrante, consultor educacional em redes municipais de ensino e colaborador na formulação de políticas públicas voltadas à infância. Atuei como professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Supervisor de Ensino e Dirigente Municipal de Educação. Também fui avaliador do Prêmio Nacional de Gestão Escolar (2017 e 2020), redator do Currículo Paulista na etapa da Educação Infantil e produtor de ciclos formativos pela EFAPE/SEDUC-SP. Minha experiência é marcada pela articulação entre a prática e a pesquisa, sempre com o compromisso de contribuir para uma educação mais sensível, intencional e comprometida com os direitos das crianças.

Apresentação

Este livro nasceu do desejo de escutar a infância em sua forma mais genuína: por meio do brincar. Brincar com as mãos, com os olhos, com os sentidos despertos e o corpo inteiro em ação. Brincar sem pressa, sem roteiro fixo, mas com o encantamento de quem descobre o mundo a cada gesto. Nas páginas que seguem, convidamos educadores e educadoras da primeiríssima infância - aqueles que habitam o cotidiano sensível das creches, com crianças de 0 a 3 anos - a mergulharem na potência do brincar heurístico, uma proposta que reconhece a criança como sujeito curioso, competente e profundamente capaz de aprender por si mesma, desde o início da vida.

O brincar heurístico é feito de descobertas silenciosas, de encontros entre mãos pequenas e objetos não estruturados, de investigações singelas que, aos olhos atentos, revelam aprendizagens complexas. Neste livro, exploramos três categorias fundamentais dessa proposta: o Cesto de Tesouros, pensado para bebês que começam a sentar e a explorar o mundo com as mãos e a boca; o Jogo Heurístico, indicada para as crianças que caminham, agrupam, comparam e combinam objetos com mais autonomia; e a Bandeja de Experimentação, que organiza experiências sensoriais ricas e intencionais em superfícies acessíveis, favorecendo a concentração e a expressão livre.

Mais do que descrever técnicas ou oferecer receitas, este livro deseja ser um companheiro de caminhada pedagógica. Um instrumento de orientação sensível, que inspire educadores a planejar espaços mais acolhedores, a escolher materiais que provoquem descobertas, a observar com delicadeza e a valorizar o tempo da criança como tempo legítimo de aprendizado. Em cada proposta descrita, há uma escuta da infância que se constrói com o corpo, com os sentidos, com o olhar que se encanta com o simples.

Em um tempo em que a infância tantas vezes é apressada ou silenciada, apostar no brincar heurístico é reafirmar que o aprender começa bem antes da fala, nos gestos, nas texturas, nos sons e nas relações. É acreditar que o cotidiano da creche pode ser lugar de encantamento, de cuidado e de experiências profundas. Que este livro possa fortalecer práticas mais humanas, mais próximas da infância que se movimenta, experimenta e cresce, dia após dia, em seu ritmo próprio.

E que, ao final da leitura, cada educador possa carregar consigo não apenas orientações pedagógicas, mas também um novo olhar - mais atento, mais respeitoso, mais poético - sobre o brincar que transforma, ensina e revela a beleza de ser criança.

9



Introdução

Este livro nasce do desejo de contribuir com práticas pedagógicas de educadores que respeitem e valorizem a infância em sua potência, especialmente no contexto das creches, onde os primeiros vínculos com o mundo educativo se constroem por meio do cuidado, da escuta e do brincar. Intitulado O Brincar Heurístico com Crianças de Creche - Orientações Pedagógicas, esta obra tem como objetivo apresentar fundamentos teóricos, diretrizes práticas e proposições formativas para a implementação do brincar heurístico com crianças de 0 a 3 anos, compreendendo essa experiência como um eixo estruturante do desenvolvimento infantil.

As considerações aqui presentes estão referenciadas pelas contribuições da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, que posiciona a ação brincante da criança como atividade principal da criança e o meio pelo qual ela internaliza a cultura, desenvolve suas funções psíquicas superiores e se constitui como sujeito histórico e social. Com base nesses pressupostos, o brincar heurístico é compreendido como uma experiência intencionalmente organizada, que valoriza a autonomia, a exploração sensorial e a investigação ativa da criança sobre os objetos e o ambiente.

O livro está organizado em seis partes. Na primeira parte, discute-se o papel da brincadeira como atividade central da infância, com ênfase na sua função formativa, simbólica e social no desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. Em seguida, a segunda parte introduz o brincar heurístico na primeiríssima infância, destacando suas três principais categorias: o Cesto de Tesouros, o Jogo Heurístico e a Bandeja de Experimentação, detalhando seus fundamentos, benefícios e articulações com a teoria do desenvolvimento.

Cada uma dessas categorias é abordada em suas definições, formas de organização dos espaços, a seleção das materialidades e perguntas que orientam a observação do adulto referência das crianças nas partes três,

A collection of 20 simple line drawings of everyday objects. The objects include: a long-handled spoon, a single feather, a spiral-bound notebook, a strainer with a dotted mesh, a beaded necklace, a rag doll with pigtails and a heart on its shirt, a pear, an apple, a tote bag with two handles, a perfume bottle, a funnel, a fork, a hairbrush, and a ring with a circular gemstone. The drawings are arranged in a scattered, non-repeating pattern.

Boas reflexões! Que você, educador da primeiríssima infância, sinta-se inspirado a construir ambientes educativos mais humanos, acolhedores e intencionais.

A Brincadeira como Atividade Principal da Criança

A Teoria Histórico-Cultural contribui para a compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre a partir da internalização das práticas sociais, por meio da mediação de signos e instrumentos culturais. A criança, ao brincar, experimenta e internaliza formas sociais de ação e, gradualmente, transforma-se em sujeito histórico e cultural. Nesse sentido, a brincadeira é uma atividade mediada e culturalmente orientada, ainda que, na aparência, se apresenta como espontânea. O brincar da criança de 0 a 3 anos, mesmo em sua forma mais simples, por meio da manipulação de objetos, do empilhar, esconder, combinar ou transferir elementos, está impregnado de significados culturais e de experiências que configuram seu modo de estar no mundo.

Mesmo considerando que o brincar simbólico, como o faz de conta, começa a se consolidar por volta dos dois anos e meio, as formas mais iniciais de brincadeira sensório-motora, exploratória e heurística, já constituem atividades estruturantes do psiquismo infantil. Essas experiências oferecem à criança oportunidades de agir com intencionalidade, de explorar causas e efeitos, de coordenar ações, de tomar decisões e de desenvolver uma relação ativa com o ambiente e com os outros. Através do brincar, a criança não apenas descobre o mundo, mas aprende a se posicionar nele, a comunicar suas intenções, a negociar com os pares, a elaborar emoções e a desenvolver formas de pensamento cada vez mais complexas.



13

Do ponto de vista da Teoria da Atividade, a brincadeira também cumpre o papel de antecipar formas superiores de ação, impulsionando o sujeito para as próximas etapas do desenvolvimento. Isso significa que, ao brincar, a criança ensaia papéis sociais, experimenta formas de linguagem, simula situações e elabora sentidos que serão fundamentais para sua formação como sujeito cultural. Para Leontiev, é na atividade principal (o brincar) que se formam os novos motivos, interesses e estruturas psicológicas que desencadeiam o desenvolvimento. Por isso, a brincadeira da criança pequena deve ser compreendida como uma atividade essencial, e não como algo acessório ao processo educativo.

A partir dessa perspectiva, cabe ao educador o papel de garantir contextos ricos e significativos de brincadeira, por meio da organização de espaços, tempos e materiais que favoreçam a ação autônoma e criativa da criança. A mediação sensível do adulto, marcada pela observação, escuta, interação e com intencionalidade, é fundamental para que o brincar possa se transformar em um campo fértil de aprendizagem e desenvolvimento. Ao invés de conduzir rigidamente as ações da criança, o educador, por meio da observação e escuta ativa, deve estar atento aos interesses e iniciativas infantis, oferecendo condições para que as experiências lúdicas se aprofundem e se tornem cada vez mais complexas e significativas.



14



Em síntese, a brincadeira, entendida sob a luz da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, é a forma mais potente de desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. Longe de ser um momento periférico da rotina, ela constitui o eixo central da ação educativa na creche, pois é na brincadeira que a criança elabora sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Reconhecer a brincadeira como atividade principal é reconhecer a infância como um tempo legítimo de produção cultural e de formação humana, no qual a curiosidade, a imaginação e a ação concreta sobre o mundo são os motores do desenvolvimento integral.

O Brincar Heurístico na Primeiríssima Infância

O brincar na primeiríssima infância, especialmente entre crianças de 0 a 3 anos, constitui um dos principais vetores do desenvolvimento humano. Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, conforme já ressaltado, o brincar não é apenas um momento lúdico ou espontâneo da rotina infantil, mas a atividade principal da criança nessa etapa do desenvolvimento. Dentro desse contexto, o brincar heurístico emerge como uma prática pedagógica potente e intencional, que reconhece a criança como sujeito ativo, curioso e competente desde os primeiros meses de vida.

A expressão “brincar heurístico” refere-se a experiências de exploração livre com materiais lúdicos de amplo espectro, promovendo a investigação sensório-motora e a autonomia da criança na interação com o ambiente. A heurística - entendida como o ato de descobrir por si mesmo - é central para essa abordagem, na medida em que respeita o ritmo infantil, valoriza a ação espontânea e oferece contextos ricos de aprendizagem. No âmbito da Educação Infantil, destacam-se três categorias que compõem esse tipo de brincadeira: o Cesto de Tesouros, o Jogo Heurístico e a Bandeja de Experimentação. Cada uma delas responde a necessidades específicas do desenvolvimento infantil e deve ser cuidadosamente planejada e acompanhada pelo educador.

O Cesto de Tesouros, idealizado por Elinor Goldschmied (2006) e amplamente dialogado com os princípios de Emmi Pikler (2004), é destinado a bebês que já se sentam com estabilidade. Consiste em um cesto de vime ou tecido natural, preenchido com uma variedade de objetos do cotidiano, preferencialmente de materiais naturais, como madeira, metal, tecido e couro, com diferentes pesos, texturas, sons, temperaturas e formas. A proposta é permitir que o bebê explore livremente os objetos, ativando os sentidos, a motricidade e a atenção.

O cesto favorece a concentração, a coordenação olho-mão, a manipulação e a descoberta. Na perspectiva histórico-cultural, essa ação é mediada pelo contexto social e cultural em que o bebê está inserido, sendo o adulto um elemento fundamental para assegurar a segurança e a continuidade da experiência.

17

O Jogo Heurístico, por sua vez, é mais apropriada para crianças que já caminham e apresentam maior mobilidade e interesse por agrupar, empilhar, enfileirar ou transportar objetos. Nesse tipo de atividade, as materialidades são organizadas em grupos e disponibilizadas junto com recipientes variados - potes, caixas, colheres, peneiras, cestos - para que as crianças possam explorar combinações, repetições, padrões e categorias. Essa brincadeira amplia o repertório de ações infantis e favorece o surgimento de formas iniciais de pensamento lógico e simbólico.

Segundo a Teoria da Atividade de Leontiev, ao agir sobre os objetos com intencionalidade, a criança desenvolve motivos, internaliza relações e dá início à construção de operações mentais cada vez mais elaboradas. O Jogo Heurístico, portanto, é mediado culturalmente, e revela a potência do brincar como meio de apropriação ativa da realidade.

A terceira categoria, as Bandejas de Experimentação, organiza experiências sensoriais em pequenas superfícies delimitadas, geralmente bandejas de madeira ou plástico, contendo materiais como areia, farinha, água, sementes, tecidos ou objetos leves. Essas propostas convidam à manipulação livre e à experimentação com texturas, pesos e resistências. São especialmente indicadas para momentos de investigação individual ou em pequenos grupos, favorecendo o foco, a persistência e a auto expressão. Essa ação de experimentar e manipular o mundo material, ainda que aparentemente simples, é profundamente formativa, pois contribui para o desenvolvimento perceptivo, motor, emocional e cognitivo, na medida em que a criança vivencia experiências corporais integradas e significativas.

Em todas essas modalidades de brincar heurístico, o papel do educador é central. Não se trata de conduzir a brincadeira, mas de preparar o ambiente, selecionar cuidadosamente os materiais e observar ativamente o que acontece. A organização do espaço deve ser estética, acessível, acolhedora e segura, permitindo que a criança explore com autonomia e liberdade, sem interferências excessivas.

A seleção dos materiais lúdicos de amplo espectro exige intencionalidade pedagógica: eles devem ser variados, preferencialmente naturais, e capazes de provocar ações múltiplas, evitando brinquedos prontos ou com funções únicas. Materiais como conchas, tampas, tecidos, potes, colheres de pau, argolas, cordas, esponjas, pedras, entre outros, são exemplos potentes que estimulam a criatividade e a investigação.



A observação do adulto de referência durante o brincar heurístico é uma prática formativa essencial. O educador, ao observar com atenção, escuta o corpo da criança, suas escolhas, gestos, estratégias e modos de se relacionar com o mundo. Essa observação permite conhecer cada criança em sua singularidade, identificar avanços no desenvolvimento, ajustar propostas e valorizar os processos em vez dos produtos. O educador é, portanto, mediador da cultura, responsável por criar condições para que a criança vivencie experiências ricas e integradoras, respeitando sua natureza ativa e investigativa.

O brincar heurístico, em suas três categorias, representa uma abordagem coerente com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Ao reconhecer a criança como sujeito histórico e social, ativo na construção do próprio desenvolvimento, essa proposta reforça o compromisso ético e político da Educação Infantil com a infância. Promover o brincar como atividade principal na creche é garantir às crianças um ambiente culturalmente rico, sensível e significativo, em que o conhecimento é construído com as mãos, com os sentidos e com o olhar atento de quem acredita na potência do aprender brincando.



19

Cesto de Tesouros

O cesto de tesouros, enquanto proposta de brincar heurístico, configura-se como uma prática pedagógica essencial na educação de bebês em creches, ao reconhecer e valorizar a potência investigativa e sensorial da criança pequena. Trata-se de uma atividade voltada principalmente para bebês sentados, entre seis e doze meses de idade, e consiste na oferta de um cesto repleto de objetos do cotidiano, de amplo espectro e de diferentes materiais, formas, texturas, pesos, temperaturas e sons. Longe de se tratar de uma ação casual ou meramente lúdica, essa proposta fundamenta-se em princípios do brincar heurístico e na concepção da criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

A palavra “heurístico” deriva do grego heuriskein, que significa descobrir. Nesse sentido, o brincar heurístico propõe-se como uma forma de aprendizado baseada na exploração autônoma e na experimentação ativa, em que o bebê é convidado a manipular objetos diversos sem uma finalidade predeterminada.

O cesto de tesouros permite que a criança escolha, combine, experimente e acione seus sentidos e competências cognitivas em construção. Assim, esse brincar se alinha com os pressupostos da abordagem histórico-cultural, que reconhece que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação cultural e das interações com o ambiente físico e social (Vygotsky, 2001).

A riqueza do cesto de tesouros está justamente na variedade, na natureza e nas propriedades dos objetos oferecidos. Diferente de brinquedos industrializados, que muitas vezes impõem uma forma de uso, os objetos do cesto não possuem um manual de instrução: são abertos à criatividade e à liberdade investigativa do bebê. Colheres de madeira, escovas, pedaços de tecido, conchas, chaves antigas, tampas de metal e pedras lisas são exemplos de elementos que, ao serem manuseados, despertam sensações táteis, auditivas, olfativas e visuais.

Como salienta Goldschmied e Jackson (2006), essa variedade sensorial é essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois estimula conexões neurais, fortalece a coordenação motora fina e amplia a compreensão do mundo físico.

No ambiente da creche, o cesto de tesouros requer intencionalidade pedagógica e uma atuação cuidadosa dos profissionais, quanto à seleção de materiais que sejam seguros ao manuseio pelas crianças. O adulto não assume papel diretivo, mas sim de observador atento e responsável por garantir a segurança, a qualidade dos materiais e a atmosfera de calma e concentração. A proposta valoriza o tempo e o ritmo do bebê, permitindo que a exploração se dê de forma espontânea e significativa. Além disso, o educador atua como mediador cultural, preparando o ambiente e os materiais com critérios que promovam experiências estéticas, sensoriais e cognitivas, bem como assegurando que a atividade ocorra em um espaço de vínculo afetivo e acolhedor.

É importante destacar que, ao promover a manipulação livre e a descoberta individual, essa proposta contribui não apenas para o desenvolvimento sensorial e motor dos bebês, mas também para o

desenvolvimento emocional e social. A concentração que a atividade demanda, o prazer da descoberta e a possibilidade de escolha fortalecem a autonomia e a autoconfiança, aspectos fundamentais para a construção da subjetividade. Ainda que o foco principal da atividade seja a relação do bebê com os objetos, a presença dos pares e dos adultos próximos configura um contexto de socialização, onde as expressões, os olhares e as reações partilhadas enriquecem a experiência individual.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, pode-se afirmar que o cesto de tesouros, como forma de brincar heurístico, representa uma mediação potente no processo de desenvolvimento da criança pequena. Retomando Vygotsky (1998), o brincar é uma atividade essencialmente social, por meio da qual a criança internaliza modos culturais de agir e pensar. Ainda que nos primeiros anos de vida o brincar não ocorra em forma de jogos simbólicos ou com regras, ele já constitui um terreno fértil de experiências que favorecem a emergência da linguagem, da atenção, da memória e da imaginação.

Assim, o cesto de tesouros deve ser compreendido como uma prática pedagógica intencional que respeita o modo singular de ser do bebê, promovendo um brincar sensível, investigativo e integrador. Sua implementação nas instituições de Educação Infantil fortalece o compromisso com uma pedagogia que reconhece a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, e que considera o brincar como uma atividade fundante da infância. Ao proporcionar experiências de qualidade, ricas em significados e sensações, o cesto de tesouros contribui para o desenvolvimento perceptivo-visual, motor e social do bebê, além de favorecer a construção de uma infância plena de descobertas e vínculos afetivos.

21

COMO ORGANIZAR OS ESPAÇOS?

A organização do espaço para o brincar com o cesto de tesouros deve partir do entendimento de que o ambiente educativo é um elemento constitutivo do desenvolvimento infantil e, portanto, deve ser planejado com intencionalidade, sensibilidade e conhecimento das necessidades específicas dos bebês. No contexto da Educação Infantil, especialmente nas creches, o espaço não é apenas um local físico onde ocorrem atividades, mas sim um agente ativo na mediação das interações entre a criança, os objetos e os adultos.

O espaço destinado à exploração das materialidades que compõem o cesto deve ser calmo, aconchegante e seguro, propiciando um clima de tranquilidade e foco. Um dos elementos fundamentais para garantir a qualidade dessa experiência é a ausência de estímulos excessivos e dispersivos no entorno. O ambiente precisa convidar à atenção e à curiosidade, evitando interferências visuais e sonoras que comprometam a imersão da criança na atividade. Assim, a neutralidade e a simplicidade estética tornam-se aliadas na criação de um cenário propício à concentração e à descoberta.

O piso deve ser confortável e seguro, preferencialmente com tapetes ou colchonetes firmes, que ofereçam estabilidade ao bebê sentado, além de permitir liberdade de movimento. A iluminação natural é desejável, pois contribui para a percepção dos objetos e reforça a sensação de acolhimento do espaço. Já os objetos contidos no cesto - variados em textura, forma, peso, temperatura e sonoridade - devem ser organizados com intencionalidade pedagógica, garantindo diversidade sensorial, segurança e autenticidade dos materiais. Como já indicado anteriormente, é recomendável o uso de objetos do cotidiano, feitos com materiais naturais como madeira, metal, tecido, couro e conchas, que se distanciam dos brinquedos industrializados e incentivam a manipulação livre.

O ambiente para o cesto de tesouros deve também valorizar o tempo e o ritmo de cada bebê. Por isso, o grupo deve ser reduzido, preferencialmente com três a quatro crianças por sessão, permitindo uma atenção mais individualizada por parte do educador e evitando a superestimulação. A presença do adulto, ainda que não intervenha diretamente na exploração, é essencial: ele deve atuar como observador atento, garantindo segurança, oferecendo suporte afetivo e, quando necessário, reorganizando objetos ou respondendo aos sinais da criança. Essa mediação sutil favorece a construção de vínculos e a ampliação da experiência.



Além disso, o espaço deve ser pensado para promover a segurança afetiva e emocional do bebê. Isso significa que ele precisa ser familiar, com elementos estáveis e reconhecíveis, permitindo à criança antecipar as possibilidades de ação. A previsibilidade do ambiente oferece uma base segura para a exploração, fortalecendo a autonomia e a confiança no próprio corpo e no mundo. Como destaca Loris Malaguzzi, da abordagem de Reggio Emilia, “o ambiente é o terceiro educador”, ao lado dos adultos e das crianças, e por isso deve ser rico, provocador e esteticamente cuidadoso.

O espaço destinado a esta proposta pedagógica, por fim, deve ser compreendido como um território de escuta, respeito e descoberta. Ele deve reunir características de simplicidade, beleza, segurança e acolhimento, garantindo que o bebê se sinta livre para explorar com interesse e concentração. É nesse espaço cuidadosamente organizado que o brincar heurístico revela sua potência como prática educativa, permitindo ao bebê desenvolver suas habilidades sensoriais, cognitivas, motoras e emocionais em uma experiência significativa de relação com o mundo e com o outro.

A seleção dos materiais que compõem o cesto de tesouros deve ser feita com intencionalidade pedagógica, sensibilidade estética e, sobretudo, profundo respeito às necessidades, segurança e potencialidades dos bebês. Como se trata de uma proposta de brincar heurístico voltada especialmente para bebês sentados, cujo período do desenvolvimento é representado por crianças que ainda não se locomovem com autonomia, mas que está em plena fase de exploração sensorial e descoberta ativa do mundo, os objetos escolhidos devem favorecer a ação investigativa, a experimentação e a construção de significados, a partir da manipulação livre e do envolvimento corporal com diferentes materiais.

Itens como colheres de pau, pincéis de cerdas naturais, anéis de cortina, chaves antigas, potes metálicos, escovas de cabelo com cerdas macias, tecidos variados (algodão, veludo, linho), bolas de lã, fitas, conchas, pequenas esponjas, pedras polidas, caixas pequenas, argolas, pedaços de malha ou redes, sinos, entre outros, são exemplos de materiais com alto potencial heurístico. Todos devem ser cuidadosamente higienizados e inspecionados para garantir a segurança do bebê, evitando peças pequenas que possam ser engolidas, arestas cortantes, materiais tóxicos ou que se fragmentem com facilidade.

A escolha dos objetos deve também considerar o princípio da não funcionalidade explícita. Isso significa que os itens oferecidos não devem ser brinquedos industrializados com funções pré-determinadas, mas sim objetos do cotidiano que convidem à exploração livre e sem um roteiro definido. Essa característica é fundamental para que o brincar heurístico cumpra sua função: possibilitar que o bebê descubra as propriedades dos materiais por meio da experimentação ativa, exercitando sua curiosidade, sua iniciativa e sua capacidade de construir relações.



Sobre as relações com os pares e com o adulto

1. Há interações entre os bebês durante a atividade? Eles observam-se mutuamente? Compartilham ou disputam objetos?
2. O bebê procura a presença do adulto durante a exploração? Como reage quando o adulto apenas observa?
3. Em que momentos a intervenção do adulto foi necessária? Ajudou, interferiu, inspirou?
4. O que a escuta atenta revelou sobre os interesses e preferências individuais de cada bebê?

Questões voltadas para as relações do bebê com os pares e com o adulto são essenciais para aprofundar o olhar do educador sobre os processos interativos e afetivos que permeiam a experiência do brincar. Observar se os bebês compartilham, disputam ou apenas se observam, bem como como reagem à presença ou à ausência de intervenção do adulto, permite ao educador compreender melhor os modos como cada criança constrói vínculos, comunica desejos e se posiciona nas relações. Além disso, refletir sobre o momento oportuno para intervir - seja para ajudar, inspirar ou simplesmente sustentar a escuta - favorece uma prática mais sensível, respeitosa e responsiva.

Sobre as aprendizagens e desenvolvimento

1. Que movimentos ou ações demonstram avanço em relação a dias anteriores?
2. Quais possibilidades de aprendizagens estão emergindo a partir da brincadeira (coordenação motora, concentração, relação causa-efeito, exploração sensorial)?
3. Como a criança reage a objetos novos ou diferentes? Demonstra surpresa, rejeição, curiosidade?
4. De que maneira o bebê expressa autonomia durante a exploração? Inicia ações por conta própria, busca objetos distantes, experimenta combinações?

Observar como o bebê reage a objetos novos, de que forma expressa sua curiosidade, como explora sensorialmente os materiais e quais ações indicam autonomia, permite reconhecer processos importantes de crescimento, como a coordenação motora, a atenção, a relação causa-efeito e a capacidade de iniciativa. Esses elementos, muitas vezes sutis, revelam não apenas o que a criança está aprendendo, mas como aprende, oferecendo ao educador subsídios valiosos para planejar intervenções mais significativas, respeitando os tempos e interesses individuais.

Essas perguntas não têm o intuito de obter respostas definitivas, mas de provocar no educador uma postura investigativa, sensível e reflexiva diante da experiência do bebê. O ato de observar com atenção e registrar essas descobertas fortalece o vínculo entre educador e criança, orienta práticas mais significativas e contribui para a construção de um currículo que valoriza o protagonismo infantil desde os primeiros anos de vida.

O Jogo Heurístico

O Jogo Heurístico consiste em oferecer às crianças pequenas uma variedade de objetos lúdicos de amplo espectro. Ou seja, materiais que não têm uma função lúdica previamente definida e organizados em cestos ou dispostos em um ambiente preparado para exploração livre. Entre os materiais utilizados, destacam-se itens do cotidiano como colheres de pau, tampas, rolos de papel, tecidos, escovas e conchas, cuja riqueza sensorial e diversidade de formas, texturas e sons convida a criança à investigação ativa do mundo ao seu redor.

Quando analisada sob as lentes da Teoria Histórico-Cultural, essa proposta ganha uma fundamentação ainda mais robusta, que destaca sua relevância no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Tal teoria compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado, social e culturalmente constituído. Para Vygotsky (1991), o brincar não é apenas uma atividade espontânea e prazerosa, mas uma forma privilegiada de internalização de signos, significados e modos de ação. É na brincadeira que a criança antecipa formas mais complexas de pensamento e linguagem, sendo capaz de operar além do que consegue em situações práticas do cotidiano. Assim, compreendemos que o Jogo Heurístico oferece um espaço fértil para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, pois permite à criança exercer sua curiosidade natural, experimentar, comparar, classificar e estabelecer relações entre os objetos.

Os materiais lúdicos de amplo espectro cumprem um papel central nessa dinâmica. Ao não apresentarem um uso específico, eles exigem da criança a construção de sentidos a partir da manipulação, da observação e da experimentação. Eles ativam processos cognitivos importantes, como a atenção concentrada, a memória, o raciocínio e a imaginação. Além disso, favorece o desenvolvimento da autonomia, já que a criança se torna protagonista de sua ação exploratória, escolhendo os objetos, combinando-os e investigando suas propriedades de maneira livre e criativa. Trata-se, portanto, de uma experiência que respeita o ritmo individual, estimula a autorregulação e amplia as possibilidades de interação com o mundo físico e social.

Outro aspecto importante do Jogo Heurístico, em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, é a mediação do adulto. Ainda que a proposta valorize a liberdade da criança para explorar, o papel do educador é fundamental como organizador do ambiente, observador sensível e interlocutor atento. A escuta qualificada e ativa, e a intervenção respeitosa do adulto contribuem para enriquecer a experiência, ao nomear objetos, ampliar vocabulários, propor pequenas provocações e garantir a segurança física e emocional do grupo. Essa presença mediadora favorece a ampliação da zona de desenvolvimento proximal da criança, conceito-chave da teoria vygotskiana, que se refere ao espaço entre aquilo que a criança já consegue fazer sozinha e o que pode realizar com o apoio de um outro mais experiente.

O Jogo Heurístico também se configura como um espaço de socialização e construção de vínculos. Embora a exploração seja inicialmente individual, é comum que, ao longo da atividade, as crianças passem a observar umas às outras, troquem objetos, imitem

gestos e compartilhem descobertas. Assim, vão se constituindo como sujeitos em relação, em um processo de aprendizagem que é simultaneamente sensorial, motor, intelectual, afetivo e social.

Dessa forma, compreende-se que o Jogo Heurístico, ao articular materiais de natureza de amplo espectro, liberdade de exploração e a mediação sensível do adulto, promove uma vivência rica e integradora que potencializa o desenvolvimento infantil. Alinhada aos princípios da Teoria Histórico-Cultural, essa prática reconhece a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem e valoriza o ambiente como elemento constitutivo do processo educativo.

Ao investir em experiências como essa nas creches, contribui-se para a construção de uma pedagogia da escuta, da pesquisa e do cuidado, que respeita a singularidade de cada criança e aposta na potência transformadora das interações nos primeiros anos de vida.



29

COMO ORGANIZAR OS ESPAÇOS?

O Jogo Heurístico, enquanto categoria do brincar heurístico, configura-se como uma experiência singular de exploração, descoberta e criação, especialmente significativa no contexto da educação infantil, em particular nas creches. A proposta envolve a oferta intencional de materiais lúdicos de amplo espectro em ambientes preparados para que crianças pequenas - geralmente entre 1 e 2 anos e meio - possam investigar livremente. Ela ganha ainda mais relevância ao ser relacionada a uma concepção de infância que valoriza a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem, como defendem autores como Emmi Pikler e Paulo Fochi (2023), cujas contribuições são fundamentais para pensar tanto a organização dos espaços quanto às interações que se dão nesses momentos de brincadeira.

Entendida como uma forma específica de brincar dentro de um conjunto mais amplo de práticas heurísticas, o Jogo Heurístico se diferencia por sua ênfase na manipulação e na investigação de objetos sem função lúdica definida, tais como colheres, argolas, potes, escovas, pedaços de tecido, entre outros. A riqueza dessa experiência está justamente na ausência de um "modo certo" de brincar, o que convida a criança a criar significados próprios, a combinar elementos, a descobrir relações de causa e efeito, e a experimentar conceitos como dentro e fora, cheio e vazio, leve e pesado. Trata-se de uma forma de brincar profundamente vinculada ao desenvolvimento cognitivo, motor e simbólico, que só se realiza plenamente em espaços preparados com intencionalidade pedagógica.

A organização do ambiente para o Jogo Heurístico não é um detalhe acessório, mas parte essencial da proposta. A criação de espaços seguros, estáveis e esteticamente agradáveis é uma condição fundamental para que a criança possa explorar com autonomia e concentração.

Pikler, em seus estudos sobre o cuidado e o movimento livre, enfatizava a importância de ambientes que acolhem os gestos espontâneos da criança, respeitem seus tempos e favoreçam a ação independente. No Jogo Heurístico, essa concepção se traduz em espaços organizados com cuidado, onde os materiais estão dispostos de maneira acessível e convidativa, geralmente em tapetes ou cestos distribuídos no chão, permitindo que cada criança escolha o que e como explorar.

Fochi (2023), ao trazer reflexões contemporâneas sobre o brincar na educação infantil brasileira, amplia esse entendimento ao destacar a importância de uma estética da experiência. Para o autor, o espaço de brincar deve ser pensado não apenas em termos de funcionalidade, mas como um território de relações, de escuta e de potência criadora. Ele ressalta que o ambiente educacional comunica valores pedagógicos, e, nesse sentido, o Jogo Heurístico exige um olhar atento do educador tanto para a escolha dos materiais quanto para a forma como eles são apresentados. A organização do espaço precisa inspirar curiosidade, promover o bem-estar e permitir a imersão da criança em experiências significativas.



Assim, o papel do educador é o de um cuidador observador, que prepara o ambiente com intencionalidade, acompanha as ações das crianças com escuta sensível e oferece suporte sem interromper a autonomia do brincar. Durante o Jogo Heurístico, o adulto observa atentamente, registra, nomeia objetos quando necessário e garante a continuidade da exploração de forma segura e respeitosa, sem interferências constantes e diretas. Esse equilíbrio entre presença e discrição é fundamental para que a criança construa uma relação profunda com os objetos e com o próprio ato de brincar.

No contexto da creche, em que o cuidado e a educação se entrelaçam continuamente, o Jogo Heurístico se apresenta como uma prática pedagógica potente, que valoriza o brincar como linguagem legítima da infância. Através da organização cuidadosa dos espaços, da seleção criteriosa dos materiais e da mediação sensível do adulto, essa forma de brincar contribui para o desenvolvimento dos aspectos motores, psíquicos, sociais e culturais da criança, fortalecendo sua autonomia, sua capacidade de concentração, sua sensibilidade estética e sua relação com o mundo.

Portanto, ao reconhecermos o Jogo Heurístico como uma categoria rica e complexa do brincar heurístico, é possível afirmar que ela constitui uma estratégia fundamental na construção de práticas educativas que respeitam e potencializam a infância. Ela transcende o simples ato de oferecer objetos para brincar, tornando-se um convite à escuta, à atenção e ao reconhecimento da criança como protagonista de seu desenvolvimento.

31

QUAIS MATERIAIS SELECIONAR?

Os materiais que devem ser selecionados e disponibilizados às crianças bem pequenas, devem propiciar liberdade para manipular, investigar, combinar e transformar, criando significados a partir de suas próprias experiências e interesses. No contexto das creches, a seleção criteriosa e intencional desses objetos é elemento de grande relevância para a construção de um ambiente seguro, de aprendizagem significativa, que respeita o tempo da infância e promove o desenvolvimento integral.

Materiais de amplo espectro são, por definição, objetos que não foram concebidos especificamente para o brincar, mas que, ao serem ressignificados pela criança, tornam-se fontes ricas de exploração e descoberta. São objetos do cotidiano, muitas vezes simples, mas dotados de uma variedade de formas, texturas, pesos, sons, tamanhos e cores que despertam a curiosidade e favorecem a ação autônoma. Entre os itens mais utilizados estão colheres de madeira, tampas metálicas ou plásticas, rolos de papelão, escovas, pincéis, pedaços de tecidos variados, retalhos de couro, pedras lisas, conchas, argolas, correntes de contas, caixas pequenas, recipientes de diferentes materiais, entre outros.

A diversidade dos materiais é fundamental para ampliar as possibilidades de exploração. Cada objeto oferece estímulos distintos e, ao serem combinados entre si, criam múltiplas situações experimentais.

Uma argola de metal, por exemplo, pode ser tocada, batida, passada por dentro de um rolo ou colocada dentro de um recipiente, gerando



32

diferentes sons, sensações e hipóteses sobre o mundo físico. Assim, a criança se envolve em processos de tentativa e erro, comparação, classificação e solução de pequenos problemas, desenvolvendo habilidades cognitivas importantes de forma lúdica e espontânea.

Além da variedade, é importante considerar a qualidade e a segurança dos materiais. Todos os objetos devem ser resistentes, não possuir partes cortantes ou que possam se soltar com facilidade, nem representar riscos de ingestão. A higiene dos materiais também deve ser mantida com rigor, considerando a fase oral intensa pela qual passam os bebês e crianças pequenas. Dessa forma, os espaços organizados para o Jogo Heurístico devem ser montados com zelo, levando em conta não apenas a estética e o convite à exploração, mas também a segurança e o bem-estar das crianças.

Outro aspecto essencial é a forma como esses materiais são apresentados. Segundo Goldschmied (2006), é importante que os objetos estejam dispostos de forma acessível e convidativa, preferencialmente em cestos de vime, caixas baixas ou diretamente sobre tapetes, de maneira a permitir que cada criança escolha livremente o que deseja explorar. A ausência de uma orientação explícita sobre o uso dos objetos é justamente o que potencializa a criatividade, a autonomia e o exercício da atenção concentrada. Nesse cenário, os objetos não são fins em si mesmos, mas mediadores de experiências sensoriais e cognitivas que se constroem no ritmo próprio de cada criança.

A curadoria dos materiais também pode considerar elementos naturais, como sementes grandes, pedaços de madeira, pinhas e folhas secas, ampliando o contato da criança com diferentes texturas e promovendo o vínculo com a natureza. A inserção desses elementos

contribui para o enriquecimento estético e sensorial do ambiente, favorecendo uma aprendizagem mais integrada e conectada ao mundo ao redor. Tais escolhas dialogam com uma abordagem pedagógica que valoriza a experiência e o corpo como modos de conhecimento.

Assim, os materiais e objetos lúdicos de amplo espectro não são meros recursos complementares, mas constituem a espinha dorsal do Jogo Heurístico. Eles são os catalisadores de uma aprendizagem que se dá pela ação, pela curiosidade e pela relação sensível com o ambiente. No cotidiano das creches, investir na organização desses materiais significa reconhecer a potência do brincar livre e a inteligência da criança em ação.



33

O QUE OBSERVAR?

Diante de propostas como o Jogo Heurístico em que o protagonismo da criança, a liberdade de exploração e a mediação sensível do adulto se entrelaçam. O papel do educador vai além de organizar o espaço e oferecer materiais: ele é um observador participante, que acompanha com escuta ativa e olhar investigativo as experiências vividas pelas crianças.

Para que essa observação seja significativa e orientada por uma intencionalidade pedagógica, é essencial que o educador se apoie

em perguntas norteadoras que o ajudem a compreender os múltiplos processos em curso durante o Jogo Heurístico.

A seguir, destacam-se quatro eixos principais que devem ser considerados no processo de observação, com possíveis questões a serem consideradas pelo educador.

Sobre o envolvimento da criança com o Jogo Heurístico

1. A criança demonstra curiosidade pelos materiais disponíveis?
2. Quanto tempo ela permanece envolvida na atividade?
3. Ela escolhe os objetos de forma autônoma ou aguarda intervenção do adulto?
4. Há sinais de concentração, como silêncio, foco visual e continuidade nas ações?
5. A criança repete movimentos, testa hipóteses ou muda de estratégia ao manipular os objetos?

Esses questionamentos auxiliam a observação do educador quanto à curiosidade, concentração, autonomia nas escolhas e repetição de movimentos ou experimentação de novas estratégias revela pistas importantes sobre o modo como a criança se relaciona com os materiais e com a proposta, como investiga o mundo ao seu redor e como constrói conhecimentos. Esses indicadores ajudam o educador a identificar processos cognitivos e motores em curso, respeitando as diferentes formas de exploração, os tempos e os níveis de apropriação da experiência.



34

Sobre a comunicação e expressividade das crianças no Jogo Heurístico

1. Quais formas de expressão a criança utiliza ao explorar os objetos (sons, gestos, olhares)?
2. Ela verbaliza algo sobre o que faz? Emite sons? Sorri ou se frustra?
3. Há tentativas de nomear os objetos ou de se comunicar com o adulto sobre a atividade?
4. Como ela reage ao experimentar diferentes sensações (texturas, temperaturas, sons)?

Essa escuta sensível da comunicação não verbal e verbal permite ao educador acessar dimensões subjetivas do brincar e reconhecer os sentidos que a criança atribui à sua ação. Observar se a criança verbaliza, emite sons, sorri, se frustra, tenta nomear objetos ou se comunica com o adulto, permite ao educador acessar dimensões profundas do processo de construção de sentido e de vínculo com o mundo. Ao valorizar essas expressões, o educador reconhece a criança como um sujeito potente, que comunica desejos, emoções e hipóteses mesmo antes da fala estruturada.

Sobre as relações com os pares e com o adulto durante o Jogo Heurístico

1. A criança observa ou imita os pares? Compartilha objetos ou interage espontaneamente com eles?
2. Há trocas de olhares, gestos ou vocalizações entre as crianças?
3. Como a criança reage à aproximação dos colegas durante a exploração?
4. Ela busca o adulto durante a brincadeira? Como o adulto responde a essas iniciativas?
5. Que tipo de intervenção o educador realiza e com que finalidade (acolher, nomear, incentivar, proteger)?

Essas perguntas ajudam a compreender como se constroem as relações interpessoais no contexto da brincadeira e como o educador pode favorecer interações respeitosas e significativas. Ao atentar-se para interações espontâneas, trocas de olhares, imitações e vocalizações entre as crianças, o educador identifica formas de socialização e cooperação que vão muito além da linguagem verbal. Além disso, observar como a criança busca o adulto durante a brincadeira revela a qualidade do vínculo afetivo e o papel do educador como presença segura e inspiradora.

35

Sobre as aprendizagens e o desenvolvimento infantil no Jogo Heurístico

1. Que estratégias a criança utiliza para manipular e combinar os objetos?
2. Ela demonstra avanços na coordenação motora, na força ou na destreza?
3. Há indícios de raciocínio lógico, como classificação, comparação ou ordenação de objetos?
4. A criança retoma experiências anteriores ou parece descobrir algo novo durante a atividade?
5. Quais mudanças são observadas ao longo do tempo na forma como ela brinca?

Essas indagações oferecem elementos importantes ao educador para identificar zonas de desenvolvimento proximal e planejar novas experiências que potencializem o desenvolvimento da criança de forma integrada. Observar as estratégias utilizadas para manipular e combinar objetos, os indícios de raciocínio lógico, como a classificação, comparação e ordenação, e o modo como retomam experiências anteriores ou descobrem novas possibilidades, oferece ao educador pistas valiosas sobre o percurso de aprendizagem de cada criança. Esses elementos ajudam a reconhecer não apenas o que a criança já sabe, mas também como ela pensa, explora e transforma o ambiente por meio do brincar.





A observação atenta do educador durante o Jogo Heurístico não se limita à descrição de comportamentos isolados, mas constitui um instrumento de escuta ativa e de compreensão do processo de aprendizagem em sua totalidade. Ao se apoiar em perguntas orientadoras que contemplem o envolvimento, a comunicação, as relações e o desenvolvimento infantil, o educador se coloca em uma postura investigativa e reflexiva, que valoriza a singularidade de cada criança e fortalece a intencionalidade pedagógica. Trata-se, portanto, de um compromisso ético e formativo com uma educação da infância que reconhece no brincar um direito, uma linguagem e uma via privilegiada para aprender e se desenvolver.

A Bandeja de Experimentação

No contexto da Educação Infantil, especialmente nas creches, as práticas pedagógicas voltadas ao respeito pelos tempos e ritmos da infância têm ganhado cada vez mais relevância. Entre essas práticas, o brincar heurístico destaca-se como uma abordagem que reconhece a criança pequena como um sujeito ativo, curioso e capaz de construir sentidos por meio da exploração do mundo ao seu redor. Inseridas nesse campo, as bandejas de experimentações configuram-se como uma importante categoria do brincar heurístico, oferecendo às crianças que são cuidadas e educadas em creche oportunidades ricas de aprendizagens, desenvolvimento e expressão através da interação com materiais lúdicos de amplo espectro organizados de forma intencional.

As bandejas de experimentações consistem em suportes - como bandejas de madeira, plástico ou metal - cuidadosamente preparados com diferentes materiais, texturas, cores e objetos que instigam a curiosidade sensorial e cognitiva da criança. Esses materiais podem incluir sementes, areia, pedrinhas, água, tecidos, massas, folhas secas, pincéis, entre outros elementos que convidam à manipulação, mistura, agrupamento, separação e descobertas diversas. O objetivo não é conduzir a criança a um resultado específico, mas criar um ambiente propício para que ela possa experimentar, testar hipóteses, desenvolver a coordenação motora fina, perceber propriedades dos objetos e expressar sua criatividade.

Ao serem pensadas como uma categoria do brincar heurístico, as bandejas de experimentações mantêm os princípios fundamentais dessa abordagem: a liberdade de ação, a valorização da experiência sensório-motora, a autonomia da criança e o papel do adulto como observador atento e mediador sensível. Como nas demais propostas heurísticas, o adulto organiza cuidadosamente o espaço e os materiais, mas evita interferir diretamente no modo como a criança interage com os objetos, favorecendo a construção de saberes de forma espontânea e significativa.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, as bandejas de experimentações promovem avanços em múltiplas dimensões. No campo motor, possibilitam o fortalecimento da coordenação olho-mão, a manipulação precisa de pequenos objetos e a experimentação de diferentes gestos (despejar, encher, derramar, esfregar, amassar, beliscar). No aspecto cognitivo, favorecem a observação, a comparação, a classificação e o raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que estimulam a atenção, a persistência e o planejamento de ações. No âmbito sensorial, oferecem experiências táteis, visuais, auditivas e, em alguns casos, olfativas e gustativas, contribuindo para o refinamento da percepção e para a construção de esquemas mentais sobre o mundo físico.

Além disso, as bandejas de experimentações criam oportunidades significativas para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, mesmo antes do domínio da fala. Ao interagir com os materiais, as crianças emitem sons, vocalizações, gestos e expressões que podem ser nomeados e ampliados pelo educador, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário e para o fortalecimento dos vínculos afetivos. Quando realizadas em pequenos grupos, essas propostas também possibilitam as primeiras interações entre pares,

como o compartilhamento de objetos, a observação mútua e o início de formas de cooperação, respeitando os tempos e as possibilidades das crianças pequenas.

É importante destacar que, para que essas experiências sejam de fato significativas, é necessário que o espaço e o tempo estejam organizados de modo a garantir concentração, segurança e liberdade de movimento. Como já destacado anteriormente, o ambiente deve ser calmo, acolhedor, com bandejas colocadas à altura das crianças, em suportes baixos ou diretamente no chão, sobre tapetes confortáveis. Os materiais precisam ser seguros, limpos e renovados com frequência, a fim de manter o interesse e respeitar os critérios de higiene, especialmente considerando a fase oral intensa dessa faixa etária.

Assim, as bandejas de experimentações assumem um papel central na proposta pedagógica da creche ao reconhecer o brincar como linguagem legítima e meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento. Ao possibilitarem que a criança pequena aja sobre o mundo com liberdade, imaginação e profundidade, elas favorecem a construção de conhecimentos, a formação da identidade e o cultivo da sensibilidade. São práticas que, mais do que oferecer objetos, oferecem tempo, escuta e confiança na potência da infância.

Portanto, investir em propostas pedagógicas como esta não é apenas diversificar os momentos de brincar na creche, mas é afirmar uma concepção de educação que coloca a criança no centro do processo educativo, reconhecendo e respeitando suas competências, seus desejos e sua capacidade de aprender, por meio da curiosidade investigativa, desde os primeiros anos de vida.

39

COMO ORGANIZAR OS ESPAÇOS?

A organização dos espaços educativos na creche no contexto das bandejas de experimentações exige atenção específica na composição dos espaços para que possam efetivamente favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos.

As bandejas de experimentações são propostas que envolvem a organização de materiais em suportes acessíveis, que convidam à manipulação livre, à descoberta e à construção de hipóteses. Para que essas experiências sejam plenas, o ambiente precisa ser preparado considerando fatores como a acessibilidade, o conforto, a segurança e a estética. Idealmente, as bandejas devem ser dispostas em locais tranquilos, com iluminação natural, superfícies macias no chão (como tapetes ou colchonetes), e mobiliário baixo ou suporte ao nível do chão, de modo que a criança possa alcançar os materiais com autonomia.

É importante que o espaço transmita calma e organização, permitindo que as crianças explorem os objetos com concentração e tempo livre de interrupções. Em consonância com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, é no espaço mediado por objetos culturais e relações sociais que a criança constrói significados e desenvolve suas funções psíquicas superiores. Nesse sentido, o ambiente não deve ser apenas funcional, mas também significativo, acolhedor e capaz de despertar o interesse e a curiosidade.

Na escolha dos materiais para compor as bandejas de experimentações, destaca-se a importância de incluir tanto objetos contáveis quanto não contáveis. Os objetos contáveis são aqueles



que a criança pode separar em unidades distintas, como tampas, conchas, sementes grandes, cubos, argolas, pedras ou bolinhas. Esses materiais permitem ações de agrupamento, ordenação, empilhamento e comparação, favorecendo o desenvolvimento de noções matemáticas iniciais, como quantidade, tamanho, forma e ordem. Já os objetos não contáveis são aqueles que não se prestam à contagem individual, mas que oferecem ricas experiências sensoriais, como areia, água, farinha, terra, lantejoulas, grãos miúdos ou tecidos finos. Esses materiais possibilitam a experimentação tátil, a investigação de estados físicos e a descoberta de propriedades como textura, temperatura, peso e fluidez.

A combinação entre materiais contáveis e não contáveis amplia as possibilidades de ação e de aprendizagem. A criança pode, por exemplo, despejar conchas em areia, esconder sementes em um tecido, ou comparar o som que diferentes objetos fazem ao serem manipulados. Essas experiências não apenas estimulam os sentidos, como também fortalecem a coordenação motora, a atenção, a memória, o raciocínio e a linguagem. Além disso, ao interagir com os materiais, a criança manifesta emoções, realiza escolhas, se expressa corporalmente e estabelece relações consigo, com os objetos, com os pares e com o adulto que observa com escuta ativa.

O papel do educador, nesse contexto, é organizar o ambiente, garantir a segurança dos materiais, observar atentamente as ações das crianças, documentar suas descobertas e, sempre que necessário, mediar as interações sem interferir diretamente no brincar. A observação sensível do professor possibilita compreender os interesses, avanços e necessidades das crianças, permitindo o planejamento de novas propostas que aprofundem ou ampliem as experiências já vividas.

Assim, ponderamos que a criação de espaços educativos com bandejas de experimentações na creche não se trata apenas de uma questão logística ou estética, mas de uma postura pedagógica que reconhece a criança pequena como sujeito potente, competente e em constante processo de construção de saberes. Tais espaços, quando organizados com intencionalidade e sensibilidade, tornam-se verdadeiros laboratórios de descobertas, nos quais o brincar é compreendido como experiência viva, criadora e formadora. É nesse ambiente rico de possibilidades, onde os materiais contáveis e não contáveis convivem harmoniosamente, que a criança vivencia o mundo em sua complexidade e beleza, aprendendo com o corpo, com os sentidos e com o outro.

QUAIS MATERIAIS SELECIONAR?

A proposta das bandejas de experimentação parte da organização de pequenos conjuntos de materiais, dispostos em recipientes acessíveis e seguros, que convidam à manipulação, à descoberta e à construção ativa do conhecimento. O valor pedagógico da atividade não está na realização de uma tarefa com objetivo final, mas no processo de experimentação sensório-motora, na expressão de gestos, hipóteses, ideias e emoções. Para que essa prática seja significativa e adequada à faixa etária, é fundamental selecionar com critério os materiais que compõem as bandejas, bem como os elementos que configuram o espaço em que elas serão oferecidas.

No que se refere aos materiais contáveis, opta-se por objetos que possam ser quantificados, comparados, agrupados e ordenados. Esses materiais contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático e para o refinamento da coordenação motora fina. Podem ser incluídos nas bandejas itens como: tampas plásticas de diferentes tamanhos e cores, conchas, pedras polidas, argolas de madeira ou silicone, botões grandes, carretéis vazios, bolinhas, cubos de madeira ou tecido, sementes grandes como feijões-de-lima ou castanhas (desde que sejam supervisionadas quanto ao risco de ingestão). Esses objetos possibilitam ações como empilhar, separar por cor ou tamanho, encaixar, enfileirar e transferir de um recipiente a outro.

Já os materiais não contáveis são aqueles que oferecem experiências contínuas e fluídas, sem unidades discretas. Esses materiais são especialmente relevantes para a estimulação sensorial e para o exercício da imaginação e da investigação

corporal. Entre eles, destacam-se: areia fina, terra vegetal, água, farinha de trigo, arroz, fubá, algodão, lã cardada, tecidos com diferentes texturas (veludo, tule, feltro), fitas, lantejoulas, espuma de sabão, entre outros. Esses elementos permitem ações como amassar, espalhar, misturar, esfregar, deslizar os dedos, observar padrões de movimento e sons produzidos durante a interação.

Para conter e organizar os materiais, utiliza-se uma variedade de bandejas, que devem ser firmes, leves e seguras. Bandejas de madeira natural, plástico resistente ou metal são as mais comuns, e podem variar em tamanho conforme a proposta e o número de crianças. Algumas podem ter divisórias, incentivando a organização dos objetos ou a separação por categorias. O uso de recipientes dentro das bandejas - como potes, tigelas, colheres, copinhos ou peneiras - amplia ainda mais as possibilidades de ação e exploração. Esses materiais de apoio são essenciais para favorecer ações de despejar, encher, transvasar, peneirar ou transferir, enriquecendo a experiência e contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora e do raciocínio causal.

A organização do ambiente em que as bandejas serão oferecidas também demanda atenção quanto à iluminação natural e ventilação adequada, livre de estímulos excessivos, garantindo às crianças a possibilidade de concentração e envolvimento. O chão pode ser coberto com tatames, tapetes de borracha ou panos macios, proporcionando conforto e segurança. As bandejas devem estar dispostas ao alcance das crianças, de preferência ao nível do chão ou em móveis baixos, permitindo a livre escolha, o deslocamento autônomo e o contato direto com os materiais.

O papel do adulto nessa proposta, semelhante ao destacado nas duas primeiras categorias do brincar heurístico, é o de um observador atento e sensível, que organiza o ambiente com intencionalidade, mas evita intervir diretamente no modo como as crianças interagem com os objetos. A escuta atenta e a observação sistemática permitem identificar interesses, estratégias de exploração, progressos no desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. O educador pode documentar as experiências, verbalizar as ações das crianças, ampliar seu vocabulário e garantir que o ambiente se mantenha seguro e acolhedor.

Defendemos, por fim, que as bandejas de experimentação configuram-se como uma estratégia pedagógica fundamental na creche, promovendo aprendizagens ricas e diversificadas a partir do brincar livre e investigativo. A seleção cuidadosa dos materiais contáveis e não contáveis, a presença de suportes adequados e a criação de ambientes esteticamente convidativos e seguros são condições indispensáveis para que essas experiências tenham potência formativa. Mais do que oferecer objetos para brincar, trata-se de oferecer à criança tempo, espaço e liberdade para ser, explorar e aprender de forma potente.

43



O QUE OBSERVAR?

A observação é um componente essencial da prática pedagógica na Educação Infantil e para que o professor possa compreender com profundidade os processos de aprendizagem e desenvolvimento que emergem dessas vivências, é fundamental que ela seja orientada por perguntas intencionais, organizadas em torno de eixos que revelem os múltiplos aspectos do envolvimento infantil.

Sobre o envolvimento da criança com a Bandeja de Experimentação

1. A criança demonstrou interesse espontâneo pela bandeja? Como ela se aproximou do material?
2. Quais estratégias exploratórias a criança utilizou? Manipulou com as mãos, usou utensílios de apoio, fez comparações, agrupamentos, misturas?
3. Por quanto tempo permaneceu envolvida com a atividade? Houve momentos de concentração e foco?
4. A criança retornou espontaneamente à brincadeira após interrupções ou escolheu repetir ações anteriormente realizadas?

Essas questões ajudam o educador a avaliar o grau de engajamento, a autonomia na exploração e a persistência da criança diante dos desafios impostos pela complexidade e diversidade dos materiais. Observar o interesse espontâneo, as estratégias utilizadas como manipulação, comparação, agrupamento e mistura, assim como o tempo de concentração permite ao educador captar os processos de investigação, descoberta e construção do pensamento infantil em ação. Além disso, identificar se a criança retoma a atividade após interrupções ou repete ações anteriores revela aspectos importantes sobre a memória, a curiosidade e a intencionalidade no brincar.

Sobre a comunicação e expressividade das crianças

1. Quais gestos, sons, expressões faciais e corporais foram utilizados durante a interação com os materiais?
2. A criança verbalizou suas ações? Nomeou os objetos? Compartilhou ideias ou sensações com o adulto ou com os pares?
3. Houve narrativas espontâneas, jogos de faz-de-conta ou simbolizações durante a atividade?
4. Que emoções a criança expressou: alegria, surpresa, frustração, entusiasmo?

A expressividade na brincadeira revela aspectos importantes do desenvolvimento simbólico, emocional e comunicativo, permitindo ao educador reconhecer a criança como um sujeito ativo na construção de significados. Os educadores, com essas e outras questões que orientem seu olhar, poderão observar, registrar e interpretar como as crianças utilizam gestos, expressões faciais, sons e até palavras para expressar suas descobertas, emoções e curiosidades. Cada ação das crianças se torna uma forma de linguagem, revelando pensamentos e hipóteses que ainda não cabem totalmente nas palavras.

Sobre as relações com os pares e com o adulto

1. A criança observou as ações de outros colegas? Tentou imitar, colaborar ou compartilhar materiais?
2. Como lidou com a proximidade dos pares? Houve trocas, conflitos ou interações coordenadas?
3. Solicitou ajuda ou atenção do adulto? Como reagiu às mediações e observações do educador?
4. Demonstrou preferência por brincar sozinha ou próxima a outras crianças?

Essas observações revelam não apenas o desenvolvimento das habilidades sociais, mas também a maneira como a criança negocia sentidos e amplia suas ações por meio da interação com o outro. É importante que o educador esteja atento às relações que a criança estabelece com os pares, ao equilíbrio entre a autonomia e o pertencimento ao grupo, às interações marcadas ou não pelas trocas trocas harmoniosas das materialidades, se recorre ao adulto em busca de apoio ou validação de suas ações, assim como se reage às mediações com curiosidade ou resistência, conforme a sua individualidade.

Sobre as aprendizagens e desenvolvimento infantil

1. Que habilidades motoras a criança mobilizou ou aprimorou durante a exploração (ex: pinça, coordenação olho-mão, força, controle de movimentos)?
2. Que relações cognitivas foram evidenciadas? A criança comparou tamanhos, cores, quantidades? Experimentou relações de causa e efeito?
3. Houve indícios de memória e antecipação de ações (por exemplo, ao repetir uma estratégia ou prever o que aconteceria ao misturar materiais)?
4. Que aprendizagens simbólicas, sensoriais, sociais ou linguísticas foram mobilizadas ao longo da atividade?

Esses indicadores ajudam o educador a identificar avanços no percurso da criança, a planejar novas intervenções e a valorizar a complexidade das aprendizagens que se constroem a partir do brincar livre. Contribuem ainda para a constatação sobre como cada criança investiga de acordo com a sua vontade e interesse, realizando movimentos de transladar entre um elemento e outro, encaixar e desencaixar objetos e tampas, rosquear, emitir e produzir sons, aprimorar ações de observação, concentração, motricidade ampla e fina.

Assim, a observação na brincadeira com as bandejas de experimentação deve ser sistemática, atenta e reflexiva, orientada por questões que permitam compreender a criança em sua inteireza. Mais do que registrar comportamentos, trata-se de interpretar sentidos, de escutar com o olhar e com a sensibilidade pedagógica, reconhecendo os pequenos gestos como manifestações ricas de desenvolvimento. Esse olhar investigativo e respeitoso por parte do educador não apenas sustenta práticas mais intencionais e responsivas, mas fortalece a concepção da criança como protagonista de seus próprios processos de aprendizagem.



Concluindo...

Ao longo deste livro, que assumiu papel de guiar práticas do Brincar Heurístico no contexto de creche, buscamos construir um percurso teórico e prático sobre o brincar heurístico na creche, entendendo-o como uma das expressões mais significativas da infância e como uma prática educativa profundamente comprometida com o desenvolvimento da criança. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, a proposta do Brincar Heurístico com o Cesto de Tesouros, o Jogo Heurístico e as Bandejas de Experimentação, revela-se como uma potente estratégia pedagógica que valoriza a ação autônoma, a curiosidade natural e o protagonismo das crianças de 0 a 3 anos.

O Brincar Heurístico nos convida a repensar o lugar do adulto na Educação Infantil. Nessa abordagem, o educador deixa de ser aquele que dirige ou controla a ação infantil e passa a ser um mediador sensível, que organiza ambientes ricos, escolhe com intencionalidade os materiais, observa com escuta ativa e reconhece nos gestos, sons e escolhas das crianças as marcas do processo de aprendizagem. Trata-se de uma postura ética e profissional que exige conhecimento, sensibilidade e compromisso com uma educação que respeita a infância em sua plenitude.

A organização dos espaços, a seleção dos materiais lúdicos de amplo espectro e a prática constante da observação atenta são pilares fundamentais para que o Brincar Heurístico se realize com profundidade e sentido. Essas dimensões não são meramente técnicas, mas traduzem uma concepção de criança como sujeito cultural, criador e competente. Quando o ambiente é pensado como terceiro educador, os materiais são escolhidos com cuidado e o

adulto atua como um parceiro experiente atento, abre-se espaço para uma educação que não apressa, não silencia e não reduz a infância à preparação para etapas futuras.

A partir das reflexões aqui apresentadas, esperamos que este livro contribua com a formação de educadores e educadoras comprometidos com práticas mais sensíveis, humanas e fundamentadas. O Brincar Heurístico, ao promover a experimentação livre, a escuta das infâncias e a valorização dos pequenos gestos, permite que a criança viva experiências estéticas, cognitivas, sensoriais, motoras e emocionais integradas, experiências essas que são fundantes para seu desenvolvimento.

Concluimos reafirmando que garantir tempo, espaço e condições para que bebês e crianças pequenas explorem o mundo ao seu modo, com liberdade e acolhimento, é um ato pedagógico e político. É reconhecer a brincadeira não como um intervalo entre os momentos "sérios" da rotina, mas como o próprio território onde a infância se revela, aprende e se transforma.

Que as orientações aqui reunidas sirvam como um convite à escuta atenta, à criação de ambientes potentes e à valorização do brincar como eixo estruturante da prática pedagógica na creche. Que cada educador e educadora se sinta inspirado a construir, junto das crianças, experiências de encantamento, descoberta e aprendizagem que respeitem o tempo da infância e sua infinita capacidade de criar mundos.

47

Referência

Diálogos do Brincar - "A Escuta do Corpo para Crianças", com Jussara Miller. Publicado pelo canal Território do Brincar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-bxCYil11ew&t=2962s> Acesso em março de 2025.

FALK, Judit (org). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004.

FALK, J (org). Abordagem Pikler: educação infantil. 3ª edição. São Paulo: Editora Omnisciência, 2022.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo. O Brincar Heurístico Na Creche Percursos Pedagógicos no Observatório da Educação Infantil (OBEI). Porto Alegre, Diálogos Embalados, 2023.

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos - o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006

KÁLLÓ, É; BALOG, G. As origens do brincar livre. 2ª edição. São Paulo: Editora Omnisciência, 2021.

LEONTIEV, A. N. Atividade, consciência e personalidade. Tradução Maria Sílvia Cintra Martins. 1978a. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/site/documentos/Alexei-Leontiev-Atividade-Consciencia-e-Personalidade.pdf> . Acesso em 10 de janeiro de 2025.

_____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte Universitário, 1978b.

MOYLES, J. R. Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, S. Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos. 2ª edição. São Paulo: Editora Omnisciência, 2020. SOUZA, C; SANTOS, R. A creche ontem e hoje. TCC. Disponível em <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc1-7.pdf>>. Acesso em janeiro de 2025.

Território do Brincar - Diálogos com escolas. Publicado pelo canal Território do Brincar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ngE5S9dia4>. Acesso em fevereiro de 2025.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 1998.



