

# **O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓTICO-CULTUAL**

CAVASSANI, Camila da Silva<sup>1</sup>

MONTAGNOLI, Prof. Me. Gilmar Alves.<sup>2</sup>

## **RESUMO**

A comunicação da criança com o mundo é feita através do brincar. Brincando a criança se expressa, constrói sua identidade e sua autonomia. O brincar é uma das formas de contribuição para que a criança torne-se um adulto equilibrado e capaz de resolver inúmeras situações. A brincadeira contribui para a formação da personalidade da criança e a possibilita aprender a obedecer regras pré-estabelecidas na sociedade. A imitação, prática presente em brincadeiras, é importante na sua formação, pois transfere para o faz de conta situações que não está preparada para lidar. Assim, o objetivo principal deste Trabalho de Conclusão de Curso é contextualizar o lúdico e o desenvolvimento infantil, fazendo considerações sobre o jogo, o brinquedo e as brincadeiras. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica que visa à produção do conhecimento a partir de referenciais teóricos como Vigotski (2007), Kishimoto (2007), entre outros autores. A constatação tem sido que o lúdico é indispensável para a criança e precisa estar presente também nas escolas, com atividades que conciliem brincadeira e aprendizagem. Fica reforçada a necessidade em se fazer uso das brincadeiras para que a aprendizagem alcance o linguajar dos pequenos e esses possam se desenvolver.

**PALAVRAS-CHAVES:** Lúdico. Desenvolvimento Infantil. Ensino e Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The child's communication with the world is through the play. Playing the child expresses, constructs his identity and their autonomy. Is the play that makes it become a balanced adult and able to resolve several situations. The game contributes to the formation of the child's personality and makes it possible to learn to obey rules. Imitation, practice this in games, is important in its formation, because it transfers to the make-believe situations that is not prepared to handle. Thus, the main objective of this final project is to seek the understanding of playful and child development in cultural-historical perspective. It is, therefore, of a bibliographical research aimed at the production of knowledge from theoretical

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso 2016.

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Teoria da Educação, área de Prática de Ensino. Orientador.

references as Vigotsky (2007), Kishimoto (2007), among other authors. The finding has been that the playful is indispensable to the child and must be also present in schools, with activities that reconcile joke and learning. Is reinforced the need to make use of the games for that learning the language of the small.

**KEYWORDS:** Playful. Child Development. Teaching and learning.

## 1 INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a importância do lúdico na educação infantil e sua relação com o processo de desenvolvimento da criança. No entanto, ainda hoje, a prática não conquistou o devido tratamento no cotidiano escolar. Com base nas situações de estágio, realizadas ao longo do curso, foi possível notar equívocos, como práticas desprovidas de sentido ou, em outro extremo, contextos que excluem o lúdico das salas de aula a fim de priorizar práticas mecânicas. Em um contexto cada vez mais produtivista, são aceleradas situações pedagógicas visando determinada compreensão de qualidade do ensino, cujas consequências são preocupantes.

Por reconhecer a necessidade em se trabalhar com essa temática, sabe-se que a apresentação desse conteúdo trará resultados positivos para a prática educativa dos profissionais que atuam na Educação Infantil. É importante salientar que o brincar, para a criança, além de um passatempo para as horas vagas, é uma maneira produtiva dela se posicionar no mundo, mostrando seus sentimentos, sensações, alegrias e angústias. Pela brincadeira a criança é “construída”, afinal, em muitas delas a criança reproduz o que vê e esse “jogo de faz de conta” favorece o seu aprendizado.

Assim, com base no exposto, o objetivo deste trabalho é contextualizar o lúdico e o desenvolvimento infantil, fazendo considerações sobre o jogo, o brinquedo e as brincadeiras. Para aprofundar as discussões, será tratado das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que a criança pode ter quando associado com o lúdico. Deseja-se, dessa forma, mostrar o quão importante é o brincar para a criança e como, quando contextualizado com os conteúdos de sala de aula, podem render frutos para a formação do indivíduo com um todo.

Para tanto, a realização desse trabalho, será feita a partir de uma pesquisa bibliográfica por essa oferecer informações e conhecimentos a partir de referenciais teóricos publicados, por exemplo, em livros, revistas e monografias anteriormente. Gil (1994, *apud* LIMA E MIOTO, 2007) afirma que esse tipo de pesquisa possibilita que várias informações que estavam dispersas em inúmeras publicações, podem ser reunidas e contribuem para a elaboração de um objeto de estudo proposto.

Para facilitar o entendimento, o trabalho iniciará tratando do lúdico e do desenvolvimento infantil, seguido pelas considerações a respeito do que é o jogo, o brinquedo e o que são as brincadeiras no universo da criança, e das considerações sobre o jogo, o brinquedo e as possibilidades do brincar na educação infantil. Por fim, será exposto as reflexões sobre o brincar no ambiente educacional com a mediação do docente na Educação Infantil.

## **2 LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Acerca da necessidade do brincar na construção do conhecimento na primeira infância, Cunha (1994) diz que é a partir desse ato que a criança é capaz de reproduzir situações cotidianas, proporcionando a construção da sua identidade, da sua criatividade e da sua autonomia. A prática deve ser tida como aliada no processo de aprendizagem, uma estratégia importante na apropriação do conhecimento científico.

Este é o entendimento presente na perspectiva da psicologia Histórico-Cultural, que ressalta o brincar como atividade relevante ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. Em "A Formação Social da Mente", Vigotsky (2007) aponta que algumas teorias desconsideram ser o modo como a criança brinca um avanço ao seu desenvolvimento, priorizando sempre o desenvolvimento de suas funções intelectuais, deixando de lado "[...] tudo aquilo que é motivo para ação" (VIGOTSKY, 2007, p. 107).

Atividades lúdicas devem ocupar espaço privilegiado na pré-escola, até

para que esta cumpra sua função. De acordo com Abramovay e Kramer (1992), a instituição possui uma função pedagógica que deve estabelecer:

[...] um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1992, p. 35).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Art. 29, ao discorrer sobre a finalidade da Educação Infantil, estabelece:

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, Art. 29, 2013).

Convém mencionar Abramovay e Kramer (1992), especificamente no texto "O rei está nu': um debate sobre as funções da pré-escola", que analisam o papel da pré-escola. Para as autoras a instituição se faz necessária para enriquecer o desenvolvimento das crianças neste período, contribuindo para o processo de alfabetização, de modo que o reconhecimento de objetos e representações do seu cotidiano seja também considerado um processo que se dá a alfabetização.

Importante frisar que o brincar não pode ser encarado como um pretexto, um passatempo para as horas vagas. Com base em Vigotsky (2000), é possível considerar que o brincar precisa ser organizado, bem pensado e articulado de forma a trazer benefícios àquele que brinca. Isso posto, o objetivo, na sequência, é discutir a respeito do jogo, do brinquedo e da brincadeira, mostrando como podem contribuir positivamente para a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo.

### **3 CONSIDERAÇÕES SOBRE JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRAS**

Brincar é algo natural da criança. Conforme afirma Kishimoto (2007),

durante a brincadeira consegue expressar sentimentos e emoções que, de outra maneira, dificilmente o faria. Estimula habilidades sociais, cognitivas, motoras e afetivas que influenciarão sua forma de pensar e de agir, bem como a imaginação e a criatividade. A autora apresenta esclarecimentos acerca do jogo, do brinquedo e da brincadeira, necessários à análise proposta neste trabalho.

Quando se fala em "jogo" com crianças ou mesmo com adultos, na maioria das vezes, o primeiro pensamento é relacionado à diversão. Mas será que o jogo é destinado apenas para diversão? Será que ele não pode contribuir para algo mais? O que o jogo, por exemplo, pode contribuir para o ensino e o aprendizado? O entendimento é que não apenas o jogo, mas também o brinquedo e a brincadeira podem contribuir para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento.

No início de seu livro, Kishimoto (2007) já deixa claro que o jogo nem sempre é visto da mesma forma, podendo sim, ter a mesma denominação, mas apresentar características bem distintas. Portanto, o autor apresenta exemplos de como os jogos podem ser bem diferentes, relacionando o jogo de xadrez entre amigos, onde ocorre a interação entre eles, o divertimento, com o jogo de xadrez profissional, que os participantes são obrigados a terminar a partida por conta das situações que os obrigam a participar desta competição, fazendo o seguinte questionamento: Será que o xadrez entre profissionais, assim como o xadrez jogado entre amigos, pode também ser considerado um jogo?

A compreensão do que é um jogo é dificultada por alguns considerá-lo jogo e por outros não concordarem com essa definição destinado ao mesmo objeto. Kishimoto (2007) utiliza o exemplo de tribos indígenas, em que as crianças atiram com arco e flecha em animais de porte pequeno, sendo esta uma ação destinada a uma preparação profissional, necessária no cotidiano das tribos indígenas.

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros,

é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. (KISHIMOTO, 2007, p. 15).

Portando, com intuito de apresentar o que vem a ser o jogo, Kishimoto (2007, p. 16) o define como "[...] 1. o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. um sistema de regras; e 3. um objeto".

Na primeira definição, o jogo é inventado conforme a linguagem do contexto social vivido pelo inventor, em que "[...] o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui" (KISHIMOTO, 2007, p. 17). Em suma, as características de um jogo são definidas por intermédio da linguagem de cada contexto social. Já na segunda definição, as regras são essenciais para diferenciar suas características perante outros jogos em que se utiliza o mesmo objeto (um exemplo é o baralho), podendo ser regras explícitas ou implícitas. Para finalizar esta definição, é importante declarar que

[...] tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica (KISHIMOTO, 2007, p. 17).

Já a terceira definição diz respeito ao jogo como um objeto no qual pode ser construído por meio de diversos materiais, ainda assim, tendo o mesmo sentido.

Ainda se referindo às características que podem conter o jogo, Kishimoto (2007) ressalta que nem sempre o jogo é visto, ou mesmo, vivido com prazer, pois às vezes pode ser que para se alcançar o objetivo estabelecido para ganhar o jogo, venha a causar um desprazer diante da ação do jogador.

Para Kishimoto (2007, p. 23) o jogo precisa apresentar características como "[...] o prazer, o caráter 'não-sério', a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço". Quando se refere ao caráter "não-sério", diz sobre a relação que contém o jogo com o riso, sem intuito de desfavorecer a importância que o

jogo possui.

É importante o jogo ser visto como uma "brincadeira" em que o intuito é a diversão, juntando o lúdico com o aprendizado, no qual o jogo e a ação que a criança desempenhará no jogo será por seu interesse e não algo imposto por alguém, que em consequência a esta "obrigação", como diz Huizinga (1958, *apud* KISHIMOTO, 2007, p. 24), "[...] deixa de ser jogo”.

Quanto as diversas características existentes em um jogo, Kishimoto (2007) apresenta mais uma, o que possibilitará pensar no brinquedo

[...] para Montaigne, o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. [...]. Mas é Vives [...] que completa o sentido do jogo, veiculando nos tempos atuais, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recriação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações (KISHIMOTO, 2007, p. 29).

Diante das explicações acima, Kishimoto (2007) define que o brinquedo permite à criança imitar o que se vê na vida real, tendo o tamanho e o formato semelhantes com o que é real, respeitando certas idades e gêneros. É um objeto em que a criança consegue se expressar do modo que ela quiser, sem ter que seguir regras, podendo ser manipulado de uma forma distinta ao uso que os adultos fazem diante do objeto real.

O brinquedo possibilita à criança agir livremente, sempre mantendo relação com o seu significado. Kishimoto (2007) baseada em Vygotsky, afirma que

[...] para a criança com menos de 3 anos, o brinquedo é coisa muito séria, pois ela não separa a situação imaginária do real. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança em idade pré-escolar (KISHIMOTO, 2007, p. 62).

Deste modo, percebe-se a importância do brinquedo frente ao desenvolvimento infantil, contribuindo em novas criações relacionadas ao pensamento e a realidade.

Então, o que seria a brincadeira? Para Kishimoto (2007) a brincadeira é uma forma em que a criança se insere em um mundo imaginário, onde ela inventa e protagoniza, da forma que quiser, suas ações, considerada a base do brinquedo, relaciona-se também ao jogo, sendo a ação em que a criança realiza seguindo as regras do jogo. A brincadeira é considerada, de acordo com a autora, "[...] o lúdico em ação" (KISHIMOTO, 2007, p. 21).

Em suma, o jogo contribui com a educação na forma em como a criança se sente feliz diante de sua participação nele, quando o educador não impõe à criança a fazê-lo, mas a incentiva, a auxilia de um modo que transforme aquele aprendizado disfarçado de brincadeira em algo prazeroso para elas, sendo um ajudante em questão de conquistas de novos conhecimentos. Já os brinquedos e as brincadeiras são importantes porque

[...] a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde 'ela restabelece seu controle interior, sua auto-estima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros' (KISHIMOTO (2007, p. 69).

De acordo com todas as explicações dadas acima, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento infantil. Assim, vê-se a necessidade de compreender a finalidade lúdica ou educativa do brinquedo. Para isso, Kishimoto (2007, p. 37) explica o que seria a função lúdica quando "[...] o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente"; a função educativa, por sua vez, é quando "[...] o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo".

Com o intuito de se compreender um pouco mais a relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento, e como se processa na criança, o capítulo seguinte reserva-se a explicar tal funcionamento a partir de três diferentes concepções.

#### **4 APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E AS POSSIBILIDADES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Os problemas relacionados à análise psicológica do ensino, segundo Vigotsky (2007), devem ser considerados com base na relação existente entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. As concepções vigentes à aprendizagem e ao desenvolvimento podem ser traduzidas em três posições teóricas, apresentadas na sequência.

A primeira concepção afirma que desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes, sem relação entre si. O aprendizado “[...] se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso” (VIGOTSKY, 2007, p. 88). A partir de alguns estudos experimentais sobre como a criança em idade escolar formula o seu pensamento, concluiu que processos de dedução e compreensão, por exemplo, ocorrem sem a interferência do aprendizado escolar.

Os princípios teóricos de Piaget partem do pressuposto que fazendo perguntas complexas às crianças evita-se interferências e conhecimentos prévios. O intuito, com esse processo, é “[...] obter as tendências do pensamento das crianças na forma ‘pura’, completamente independente do aprendizado” (VYGOTSKY, 2007, p. 88).

Binet e outros estudiosos partem do princípio de que o desenvolvimento é um pré-requisito para a aprendizagem, sendo necessário um amadurecimento das funções mentais da criança para que a aprendizagem possa ocorrer. Os estudiosos concentram-se em encontrar a idade na qual o aprendizado possa ser efetivado pela primeira vez.

Pela segunda concepção, a aprendizagem e o desenvolvimento seriam a mesma coisa. A teoria de Piaget é baseada no conceito do reflexo, ou seja, “[...] o desenvolvimento é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas” (VIGOTSKY, 2007, p. 89).

Apesar de algumas similaridades, a questão temporal das duas posições teóricas no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento, são bastante diferentes.

Os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizagem; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos. (VIGOTSKY, 2007, p. 88).

A terceira concepção teórica explica que o desenvolvimento é baseado em dois processos diferentes, porém, relacionados, no qual um interfere no outro – “[...] de um lado a maturação que depende diretamente do sistema nervoso; de outro, o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2007, p. 90).

Nesta terceira concepção, três apontamentos são novos. O primeiro é a combinação entre dois pontos de vista que parecem opostos, mas não o são. A verdade é que sendo possível combinar esses pontos dentro de uma teoria, pode-se afirmar que há algo essencial entre eles. O segundo ponto diz respeito à “[...] ideia de que os dois processos que constituem o desenvolvimento são interagentes e mutuamente dependentes” (VIGOTSKY, 2007, p. 90). Para Koffka, um processo de aprendizado é possível após um processo de maturação. O último aspecto, enfim, é o mais importante. Segundo ele, a aprendizagem tem relação direta com o desenvolvimento da criança.

Os antigos movimentos pedagógicos acreditavam que apesar da irreverência de um determinado assunto, ele era importante para que o aluno se desenvolvesse mentalmente. Isso foi muito questionado, pois estudos comprovaram que o aprendizado em uma área pouco influencia o desenvolvimento como um todo.

Thorndike e outros teóricos acreditavam que a compreensão de algo aumenta direta e proporcionalmente a capacidade global. Os professores

imaginavam que ao melhorarem em uma disciplina, melhoraria a capacidade do estudante em todas elas.

Portanto, se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operam e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras (VIGOTSKY, 2007, p. 92).

Apesar de tudo, o próprio Thorndike não concordou com essa ideia, pois, após estudos, observou que para que haja o desenvolvimento de uma área específica, é necessário que essa área seja desenvolvida. “O desenvolvimento de uma capacidade específica raramente significa o desenvolvimento de outras” (VIGOTSKY, 2007, p. 92).

Essas pesquisas mostraram que o cérebro é um conjunto de capacidades específicas e se desenvolvem de forma independente. O aprendizado é, segundo Vigotsky (2007, p. 92), “[...] a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”. Assim, o desenvolvimento acontece independentemente de um conjunto de hábitos específicos. Além disso, a melhora de um aspecto de uma atividade só irá melhorar uma outra se houverem pontos em comum dentro do seu desenvolvimento.

Koffka e os gestaltistas, teóricos do desenvolvimento, afirmam que o processo da aprendizagem possibilita que se internalize princípios gerais no qual seja possível resolver várias tarefas diferentes. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento, para o estudioso, é muito complexa. “[...] De acordo com Thorndike, aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, mas, para Koffka, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado” (VIGOTSKY, 2007, p. 93).

A fim de compreender com maior nitidez o processo de aprendizagem, é importante compreender a zona de desenvolvimento proximal. O entendimento é que tudo o que a criança faz hoje com a ajuda de um adulto, ela será capaz de fazer posteriormente sozinha. Em outras palavras, o que hoje para a criança é sua

zona de desenvolvimento proximal (ou próximo), amanhã será o ponto de partida para novos conhecimentos. Na sequência a questão será um pouco mais explorada.

#### 4.1 Zona de desenvolvimento proximal

O aprendizado da criança inicia-se antes de adentrar à escola. É válido ressaltar que o aprendizado anterior à escola é diferente àquele que se aprende na instituição. Mas é importante esclarecer que mesmo diante dos primeiros questionamentos, a criança já está aprendendo, pois o aprendizado e o desenvolvimento se inter-relacionam desde muito cedo na vida da criança.

Para verificar como ocorre o aprendizado da criança em face ao seu desenvolvimento, Koffka reservou seus estudos às crianças em idade pré-escolar. O estudioso compreendeu a similaridade entre a aprendizagem antes e durante a escola, no entanto, não percebeu as mudanças que a escola provoca na criança.

Koffka e outros admitem que a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado e o último um aprendizado sistematizado. Porém a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desempenho da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descrevemos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 2007, p. 95).

Vigotsky (2007) afirma que o aprendizado deve respeitar o desenvolvimento da criança, isto é, não se deve ensinar um conteúdo que seja superior à faixa etária daquele conteúdo. Isso é feito tomando como base o nível de desenvolvimento real, ou seja, é o nível de desenvolvimento das crianças de atividades que ela já é capaz de realizar. Quando a idade mental da criança é determinada a partir da aplicação de testes, o que se estipula é o nível de desenvolvimento real. Tratando-se do desenvolvimento mental das crianças, “[...]”

só é indicativo de capacidade mental das crianças o que elas podem fazer por si mesmas” (VIGOTSKY, 2007, p. 96).

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, já explicado, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado a partir a resolução de problemas com o auxílio de um adulto ou um colega. Tratando-se do desenvolvimento de uma criança, pode-se afirmar que o nível de desenvolvimento real é o produto final do desenvolvimento. Já a zona de desenvolvimento proximal são aquelas funções que estão em vias de amadurecimento e desenvolvimento.

Compreendidos os aspectos mais gerais que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, inclusive no que se refere à necessidade de atuar no sentido de atingir tais circunstâncias, o objetivo agora é analisar de uma maneira mais próxima a criança de até três anos, bem como suas possibilidades de desenvolvimentos propiciadas pela educação.

#### 4.2 O aprendizado e o desenvolvimento em crianças até três anos

A teoria de Vigotsky afirma que o desenvolvimento humano é feito a partir de inter-relações produzidas e conquistadas a partir do contato com as gerações passadas. O desenvolvimento é produzido a partir da aprendizagem e essa aprendizagem apenas ocorrerá se houver quem ensine.

Aos seres humanos não basta os atributos que dispõe no ato de seu nascimento, como os demais animais. As características biológicas presentes neste ato são meramente preparatórias para a sua interação com o mundo social, da qual tudo o mais dependerá, quer no próprio plano biológico, quer no plano psicológico e social (MARTINS, 2009, p. 99).

O desenvolvimento de uma criança começa logo que ela nasce. Para isso, ela depende de sua atividade nervosa superior e dos cuidados da mãe ou de outra pessoa responsável pelo seu cuidado. De forma bastante rápida ela passa a ter reflexos condicionados que a conduzirá às aprendizagens sociais.

Após os primeiros quarenta e cinco dias de vida, explica Martins (2009), a criança passa a apresentar maior interesse ao que está à sua volta, sendo importante ampliar a realidade dessa criança, apresentando-lhe novos espaços e objetos. Entre os quatro e cinco meses os movimentos e sons vão ficando mais firmes e inicia-se a imitação, processo de aprendizagem muito importante. Ao passar pelo quinto e sexto mês, os comportamentos da criança tornam-se mais complexos e é possível trabalhar com múltiplas possibilidades imitativas que, ao décimo mês, cederão lugar a alguns comportamentos e comunicação sociais.

Martins (2009), com base em Vygotsky, aponta que o desenvolvimento do primeiro ano do bebê é feito em três períodos

O primeiro, próprio ao recém nascido, denomina *período de passividade*, representado pela transição entre a vida intra-uterina e a vida social e ainda substancialmente marcado por condicionantes biológicos. O segundo, *período de interesse receptivo*, no qual o mundo e ele próprio despontam como objetos de seu interesse. O terceiro, *período de interesse ativo*; momento de grande viragem qualitativa; é representado essencialmente pela manipulação de objetos em relação com sua significação social, (por exemplo, levar um pente à cabeça); pela busca de autonomia locomotora e pela utilização embrionária de formas sociais de comunicação. (MARTINS, 2009, p. 102)

O desenvolvimento da criança, nesses três períodos, dependerá também de como é o cuidado e o estímulo que o adulto produz na criança, reagindo de forma positiva ao seu cuidador, fixando o olhar ou sorrindo, por exemplo, por volta dos três meses de vida. Esse é o período do complexo de animação

No primeiro ano de vida do bebê há uma grande mudança na atividade do córtex cerebral e nas relações da criança com o meio. Com estímulos, atividades que antes não eram desenvolvidas, passam por um funcionamento mais autônomo, “Portanto, o planejamento de ações que visem esta estimulação é premissa básica para o trabalho educativo de bebês” (MARTINS, 2009, p. 103).

Grande parte das atividades do recém-nascido são baseadas em reflexos, porém, de maneira muito rápida, o que antes era involuntário, passa a fazer parte de movimentos coordenados de seu corpo. Um exemplo é o desenvolvimento

motor e a descoberta das próprias mãos. Observar os movimentos das mãos e poder tocar os objetos, o instiga a querer conhecer novas coisas. Ao adulto cabe a função de verbalizar esses objetos, mostrando suas propriedades físicas e seus usos. “Este é o início do caminho pelo qual a criança aprenderá a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes” (MARTINS, 2009, p. 105).

A memória acompanha o desenvolvimento do bebê, podendo ser mal interpretada pelo fato dos registros mnêmicos não serem facilmente reconhecidos. No entanto, quando há o domínio da linguagem verbal esses registros se enriquecem. Cabe salientar que o domínio da linguagem oral passa por algumas etapas. Segundo Petroski (1980, *apud* Martins, 2009, p. 106)

[...] a primeira denominada pré-linguística, antecede o domínio da linguagem em si, caracterizando todo o primeiro ano de vida da criança. O segundo e terceiro estágios; sobre os quais discorreremos em item posterior; compreendem respectivamente a etapa do domínio primário do idioma e do domínio da estrutura gramatical da linguagem.

Por esse motivo, o bebê deve ser ensinado a falar já no seu primeiro ano de vida, sem restringir-se apenas a repetição de palavras, mas abrir a uma variedade de situações culturais que rodeiam a família. Assim, a criança conhecerá sons diferentes e poderá ter um maior domínio sobre o significado das palavras.

As primeiras reações emocionais do recém-nascido estão relacionadas às suas necessidades básicas, relacionadas a reflexos que o bebê tem ao nascer. Somente a partir do segundo mês de vida que essas reações irão ultrapassar as suas necessidades e passarão a relacionar-se com os objetos e as pessoas que a rodeiam.

Vygotsky (1996 *apud* MARTINS, 2009, p. 109), considera que ao término do primeiro “[...] pode ser representada pela *unidade dialética do ser e não ser*, cerne da já referida *crise do primeiro ano*”, isto é, momento de aparecimento da vontade própria do bebê. Os conhecimentos no primeiro ano de vida fazem com que a criança desenvolva-se imensamente em seu contexto físico e social quando

mediadas por um adulto, e isso é feito mediado pelo desenvolvimento da linguagem, o que, para Vygotsky, é “[...] questão central desta etapa do desenvolvimento infantil” (MARTINS, 2009, p. 109).

As ações desenvolvidas pela criança nesta etapa são baseadas unicamente na ação presente, ou seja, em como elas acontecem, sem qualquer tipo de interferência anterior, sem conhecimentos prévios.

A criança na infância precoce, diferentemente de idades posteriores, não acrescenta à dada situação conhecimentos prévios sobre outras coisas, não se sente atraída por nada que esteja atrás dos bastidores da situação (...) Devido a isso fica evidente o grande papel que desempenham as próprias coisas, os objetos concretos postos na situação (VIGITSKI, 1996, *apud* MARTINS, 2009, p. 110).

A aprendizagem com as ações com os objetos inicia-se no segundo ano de vida. Agora, os objetos param de ser unicamente manipulados e começam a ter sua função compreendida pela criança. Por esse motivo, quando ensinadas pelos adultos o como utilizar determinado objeto, elas irão reproduzir fielmente o modelo que recebeu de orientação. Para a criança, importa “[...] a funcionalidade do objeto, [...] para que servem os objetos se sobrepõe totalmente às maneiras pelas quais são utilizados (o *para que* prevalece sobre o *como*)” (MARTINS, 2009, p. 110). Martins (2007) complementa que

[...] um mesmo objeto não pode representar distintas coisas nem as ações com eles podem depender das circunstâncias. Isso diferencia radicalmente a natureza das brincadeiras não fictícias, típicas da primeira infância, do jogo simbólico, próprio à idade pré-escolar (três a seis anos), não obstante as primeiras serem preparatórias para os segundos (MARTINS, 2009, p. 111).

As atividades que serão desenvolvidas pela criança a partir do seu segundo ano de vida são enriquecidas com o desenvolvimento da linguagem, apesar de bastante simples ainda. É a partir dessa idade que a criança passa a compreender melhor a linguagem dos adultos, facilitando, ainda mais, a execução de atividades desenvolvidas pela criança.

A criança já pronuncia algumas palavras, mas, dessas poucas, é possível compreender muita coisa. Por esse motivo, é importante que o adulto converse com a criança associando as palavras aos objetos, sendo claro nas explicações e com a dicção corretas das palavras.

A partir dos dois anos e meio e ao longo do próximo ano, a criança deve ser estimulada a verbalizar o que deseja. É importante que a criança aprenda a verbalizar o seu próprio nome e das pessoas próximas a ela, além do nome de alguns objetos e de algumas ações. Assim, [...] ao término do segundo ano a criança compreenda a linguagem presente em seu entorno e verbalize orações compostas por duas ou três palavras (MARTINS, 2009, p. 112).

Como visto, todo o aprendizado no primeiro ano de vida muda significativamente a relação da criança com o meio. Tudo o que ela aprendeu passa a atuar como um estopim para as novas ações que irá desenvolver ao longo dos anos.

Tratando-se da locomoção, Martins (2009) explica que

[...] a liberação dos membros superiores propiciada pela postura ereta ao caminhar (dado que ocorre entre o décimo terceiro / décimo quarto mês) se fazem acompanhados do desenvolvimento de inúmeras habilidades. Mas para que essas aquisições se efetivem é fundamental a construção social de capacidades psicomotoras pois elas desempenham um papel diretivo nessa evolução (MARTINS, 2009, p. 112).

Em outras palavras, mesmo o desenvolvimento motor, aparentemente tão natural do ser humano, ele precisa ser condicionado pelas ações que são desenvolvidas pela criança. A criança deve ser estimulada a manipular os objetos a fim de conseguir os domínios psicomotores. As funções motoras e as funções sensoriais têm uma relação muito direta durante a primeira infância, período em que “[...] a percepção encontra-se unida à ação, sendo praticamente impossível inferi-las em separado” (MARTINS, 2009, p. 113).

Vygotsky considera o desenvolvimento da percepção, na primeira infância, a base para a construção do desenvolvimento de todas as demais funções. Nessa

idade, a percepção é construída a partir de uma relação por meio do afeto, propiciando o amadurecimento do desenvolvimento.

A percepção infantil será tanto melhor quando melhor for a qualidade de conteúdos apresentados a ela, por esse motivo, as atividades que a criança for desenvolver deve ser claramente definida e apresentada a ela. A atenção e a memória que antes eram involuntários, agora passam a ser trabalhados a partir de estímulos externos. “Ao longo do segundo ano, graças à possibilidade de andar, [...] a atenção da criança começa a deslocar-se dos estímulos em si (cor, brilho, sons, novidade, etc) na direção das operações constitutivas das ações humanas” (MARTINS, 2009, p. 114). A focalização e fixação de estímulos atencionais são ocasionados pela influência dos adultos e continuarão ao término do segundo e ao longo do terceiro ano de vida, em outras palavras, o adulto orienta a atenção da criança.

Na primeira infância, a atenção da criança será mais focada a execução de tarefas simples, como, por exemplo, cuidados com a sua higiene e orientação de objetos no espaço. Martins (2009, p. 114) explica que

[...] a complexificação dos processos motor, perceptivo e atencional propiciam mudanças qualitativas na capacidade de memorização da criança. O marco mais decisivo dessa evolução na primeira infância refere-se à ampliação do tempo para o reconhecimento e recordação.

Conforme as habilidades de memorização vão melhorando, mais vai influenciando positivamente na aquisição da linguagem. Quanto maior o domínio da fala e a compreensão da fala do adulto, mais completa a aquisição de memorização da criança.

Na primeira infância a memória da criança é algo involuntário. Não há um processo para se buscar algo na memória. Fica registrado o que é importante naquele momento, inclusive para a suas necessidades e, acima de tudo, o que a marca emocionalmente.

Conforme a criança se desenvolve, as “[...] funções perceptivo-motoras, atencional e mnêmica, aliado às aquisições da linguagem, promove mudanças

radicais no pensamento da criança” (MARTINS, 2009, p. 115). Como salienta a autora, nessa fase pensar é agir.

No final do terceiro ano de vida, a criança já internalizou operações como análise/síntese, comparação e generalização, mesmo que ainda presas às fontes sensoriais. Vygotsky (1996, *apud* MARTINS, 2009, p. 116) afirma que

[...] a criança dessa idade carece de toda imaginação, quer dizer, que nem em sua mente nem em sua imaginação pode figurar-se uma situação distinta daquela que se lhe apresenta diretamente. Se analisarmos a relação da criança com a realidade exterior veremos que é um ser realista em alto grau, que se diferencia da criança de maior idade por sua dependência da situação, por estar plenamente sujeita ao poder das coisas que tem diante de si naquele momento.

Essa análise pressupõe um distanciamento da imaginação, mesmo que temporário, da realidade, possibilitando à criança algum tipo de transformação. É pela imaginação que novas imagens são produzidas na cabeça da criança a partir de impressões que ela percebeu da realidade. O início da vida é de grande importância nesse processo. O excessivo uso da fantasia resulta “[...] do conhecimento ainda limitado que têm da realidade e das leis objetivas que regem o mundo (MARTINS, 2009, p.117).

O segundo ano de vida do bebê é marcado pelo domínio do idioma. As palavras passam a fazer uso da realidade da criança. Os vocábulos são aprimorados, ampliados e a pronúncia melhora. Esses vocábulos “[...] passam a ter, além da função comunicativa, (...), que são os recursos essenciais do pensamento. Por isso, quando a criança adquire os domínios do idioma (...) está enriquecendo sua atividade cognitiva” (MARTINS, 2009, p. 117).

Esse aprofundamento na aprendizagem caminha em direção à apropriação do domínio da estrutura gramatical da linguagem. Nesse ponto começam as frases, mesmo sem conectivos, mas que já representam o pensamento da criança.

É importante salientar que o domínio do idioma acontecerá mediante a exposição de práticas educativas para que os aspectos estruturais sejam

compreendidos. O bom entendimento nessa fase da aprendizagem servirá como pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O desenvolvimento da linguagem deve ocupar um lugar de destaque na primeira infância, levando em conta que a linguagem infantil faz parte de um diálogo, de colaboração e comunicação. “Nenhuma questão (gramática, orações de duas palavras, etc) pode se explicar fora dele. Toda palavra infantil, por primitiva que seja, é parte de um todo [...]” VYGOTSKI, 1996, *apud* MARTINS, 2009, p. 118).

Na primeira infância há um salto muito grande em comparação a consciência do bebê. A criança se torna mais independente em virtude dos desenvolvimentos das partes motoras, cognitivas, afetivas e sociais, direcionando-a evolução da consciência de si mesmo.

Vygotski (1996, *apud* MARTINS, 2009) afirma que este é um processo que se inicia na primeira infância e que ao final dos três anos de vida do bebê, ele já se reconhece como um “eu” diante dos demais. Nessa fase também os afetos da criança são mais evidentes e não apenas a reprodução de um estímulo.

## **5 A MEDIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NO AMBIENTE EDUCACIONAL**

O brincar é inegavelmente uma forma de expressão e desenvolvimento da criança. Piaget (1971 *apud* Kishimoto, 2007) destaca que quando a criança brinca, ela assimila o mundo a sua maneira, sem a obrigação de ser fiel a realidade vivida, pois a única obrigação da criança com um determinado objeto é a função que ela mesma atribui a ele. As conquistas adquiridas quando se brinca são perceptíveis e fazem com que a criança compreenda o mundo que a rodeia. A imitação, que parecia algo bobo, hoje é entendida como formação e construção da identidade da criança. Kishimoto (2007) trata dessa necessidade da imitação por parte da criança e afirma que isso acontece ainda no período da pré-escola. A autora complementa que

[...] a interpretação do papel do adulto e a criança é uma forma original de simbolização. A criança passa do brinquedo cujo conteúdo básico é a reprodução das atividades dos adultos com objetos para o brinquedo cujo conteúdo básico torna-se a reprodução das relações de adultos entre si ou com crianças (KISHIMOTO, 2007, p. 64).

É muito comum ver o ato de brincar como um mero passatempo, um momento de distração, algo infundado e, até mesmo, sem importância. Porém, é importante ressaltar, que brincar desenvolve-se física e psicologicamente, aprende a lidar com situações adversas e resolve, na brincadeira, conflitos que seriam “grandes” demais se não fosse a brincadeira para traduzir todo aquele sentimento. Segundo Kishimoto (2007, p. 37), a utilização do jogo na Educação Infantil, por exemplo, é uma forma de transportar para o campo da aprendizagem a construção do conhecimento “[...] introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”.

Infelizmente, o brincar ainda é tido por muitos educadores como algo improdutivo, que não pode ou não deve estar associado à educação. Essa é uma constatação bastante preocupante, afinal, brincar faz parte da criança. Apenas como forma de ilustração, poderia se dizer que criança e brincadeira são sinônimos.

Quando bem articulado, pensado e estruturado, o brincar trabalhado como forma de aquisição do conhecimento só traz benefícios. Entende-se que para a criança, ficar longas horas sentada, olhando o professor e o quadro negro é algo desgastante e pode desestimular o aprendizado. Por esse motivo, aplicar as brincadeiras com fins pedagógicos é um ponto positivo, pois mostrará a criança que aprender é algo tão gostoso quanto brincar. Moura (2007) explica que o jogo é positivo dentro do ensino, pois apresenta o aluno a situações que o aproximam de conteúdos culturais que deverão ser vivenciados na escola e, por esse motivo, promovem o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas.

Durante os estágios foi fácil diferenciar a criança que aprende brincando daquela que não tem o lúdico como estímulo para a sua aprendizagem. As que puderam conciliar brincadeiras à construção do conhecimento tiveram uma aprendizagem mais rápida e lançaram-se a novos desafios. As que ficaram

apenas com aulas teóricas mostraram-se, na grande maioria, cansadas e desestimuladas.

O que foi possível constatar durante os estágios de observação é que a falta de instrução de alguns educadores gera, para a criança, um desanimar. Chega-se ao absurdo de ouvir que brincar se faz em casa e a escola é “feita” para aprender. E são esses professores que desmotivam e “destroem” a possibilidade de sucesso acadêmico da criança. A brincadeira, quando “trabalhada” em sala é para o professor poder descansar um pouco, ficando ele sentado e as crianças livres para “não aprender nada”, pois é um brincar não orientado. O brincar, nas escolas estagiadas, ocorriam sempre no horário do intervalo ou após ele, um pouco antes das crianças irem embora e usado como forma de manter as crianças distraídas.

O brincar, como meio de distração nas salas de aulas, era a partir de atividades, na maioria das vezes, impressas ou através de roda de conversa. Poucos prestavam atenção. Os professores tentavam trabalhar com essas atividades lúdicas, no entanto, a atenção dos alunos durava pouco tempo e o que deveria ser prazeroso, dava a sensação de desprazer, afinal, era uma “brincadeira” imposta como algo que ou era feito ou teria consequências.

Não basta simplesmente querer utilizar o lúdico em sala de aula. É preciso capacitar os professores, mas essa capacitação deve ser também de interesse deles. Não basta a escola fornecer as formações regulares a cada bimestre e o professor estar fechado a receber aquele novo aprendizado. “[...] Ao professor cabe organizar uma ação educativa de forma que se torne atividade que estimule auto-estruturação do aluno” (Moura, 2007, p. 85). Utilizar o lúdico em sala de aula é algo que dá muito trabalho para o professor, pelo menos quando este irá trabalhar verdadeiramente para produzir conhecimentos nos alunos, mas é preciso que se comece a realizar essas atividades para não dissociar criança e brincar e passar a relacionar a escola apenas como o local onde não se brinca, se estuda. Afinal, quem disse que para estudar não se pode brincar?

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras referentes ao papel do brincar na Educação Infantil mostraram o quão importante é associar a brincadeira à aprendizagem. Não podem dissociar-se no momento em que a criança adentra os muros da escola. O jogo e a brincadeira andam lado a lado com o desenvolvimento da criança, excluir isso durante a primeira infância é produzir marcas negativas para o seu futuro.

Tudo o que a criança produz enquanto brinca auxilia em seu desenvolvimento. As brincadeiras de faz de conta e as imitações dos adultos, contribuem para a criança poder construir o seu próprio eu. Infelizmente, as brincadeiras não são vistas por todos os educadores como algo positivo para a apropriação do conhecimento e fazem dos momentos lúdicos, momentos de descanso. Como esclarecido por vários autores, o brincar não pode ser um passatempo para as horas vagas, mas um momento sério para a o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo o brincar algo nato da criança, ela deve ser cada vez mais estimulada a fazer uso desses momentos de descontração para aprender. Não justifica pegar, por exemplo, uma bola e jogar em direção à criança e esperar que ela passe a desempenhar altas habilidades se não for passado a ela a orientação do que deve ser feito.

Os jogos, em sala de aula, podem produzir resultados riquíssimos no desenvolvimento da criança. É por eles que muitas regras podem ser ensinadas e a criança passa a perceber que quando uma regra não é obedecida, a punição pode ser perder o jogo, por exemplo. Essa questão de causa e consequência a criança vai produzindo resultados para a sua própria vida, afinal, compreender que regras são importantes, inclusive, para a construção da sua própria identidade, uma vez que a auxilia a resolver situações futuras que possam acontecer em sua vida.

O brinquedo também mostrou-se como uma influência positiva no desenvolvimento da criança, pois possui um papel significativo na vida dos pequenos, contribuindo no estímulo a imaginação, da criatividade, do aprender

novas situações, novas palavras e habilidades. Pode-se afirmar, inclusive, que o brincar tem para a criança o mesmo significado que o trabalhar tem para o adulto.

Reforça-se a compreensão do lúdico ser fundamental no desenvolvimento, um treino para comportamentos e situações que a criança ainda não tem capacidade para resolver sozinha, mas que utiliza o brincar como uma ferramenta para resolver determinado “problema”. Além disso, o lúdico aproxima as crianças e as ensina a cooperar com os outros, a respeitar limites, valores e regras e que a conduta inadequada em alguma situação pode significar punições ou restrições a algo.

Por fim, a perspectiva histórico-cultural fornece um aparato teórico para a compreensão do desenvolvimento infantil e sua aprendizagem. Pode-se concluir que a prática docente requer estudo e preparo a fim de que teoria e prática se dissociem e tragam resultados positivos às crianças. Não basta apontar encaminhamentos tidos importantes na Educação Infantil, é necessário fazê-lo com base em fundamentos, de modo que a realidade seja reflexo de estudos e reflexões. Assim foi a experiência de escrita deste TCC, um momento que marca o término de uma etapa e, ao mesmo tempo, o início de outras tantas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. **O rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola.** Cadernos Cedes. n. 9, p. 27-38, 1986.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 25 out. 2016.

CUNHA, Nylse H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** São Paulo: Maltese, 1994. 136p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a**

**Educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10 n. esp. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

MOURA, Manuel Oriosvaldo de. **A séria busca no jogo**: do lúdico na matemática. (capítulo IV) p. 73 a 88. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 182p.