

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
CURSO DE PEDAGOGIA**

LUANA SOARES DE SOUZA

**O DESENVOLVIMENTO SÓCIO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA NA PERSPECTIVA DE WALLON**

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2018

LUANA SOARES DE SOUZA

O DESENVOLVIMENTO SÓCIO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA NA PERSPECTIVA DE WALLON

Trabalho apresentado a Universidade Federal
do Tocantins como requisito necessário para
conclusão do curso de Pedagogia sob a
orientação do Professora Dr^a. Brigitte Ursula
Stach Haertel

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S729d Souza, Luana Soares de.
O desenvolvimento sócio cognitivo na educação infantil: a importância da atividade lúdica na perspectiva de Wallon. / Luana Soares de Souza. – Miracema, TO, 2018.
48 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2018.
Orientadora : Brigitte Ursula Stach Haertel

1. Brincadeira. 2. Educação infantil. 3. Aprendizagem. 4. Desenvolvimento e aprendizagem. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUANA SOARES DE SOUZA

O DESENVOLVIMENTO SÓCIO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA NA PERSPECTIVA DE WALLON

Trabalho apresentado a Universidade Federal
do Tocantins como requisito necessário para
conclusão do curso de Pedagogia sob a
orientação do Professora Dr^a. Brigitte Ursula
Stach Haertel

Data de Apresentação 17/04/18

Banca examinadora:



Prof.(a) Dr.(a) Brigitte Ursula Stach Haertel - Orientador (a) – UFT.



Prof.(a) Dr.(a) Kalina Ligia Almeida de Brito Andrade - Examinador (a) – UFT.



Prof.(a) Dr.(a) Antônio Miranda de Oliveira - Examinador (a) – UFT.

A Deus, por tudo que me concedeu até hoje.
Ao meu esposo **Alex Glória**, amigo e
conselheiro nas horas difíceis e por ter me
ensinado ser uma pessoa compromissada e
responsável.

A G R A D E C I M E N T O S

Primeiramente agradeço a **Deus**, que me deu energia e benefícios para concluir todo esse trabalho, e pelo dom da sabedoria, pois sem ele nada seria possível.

Agradeço aos meus pais **Divino Soares e Sebastiana Pereira**, por terem conduzido meus primeiros passos e por terem me inserido no universo da educação e ainda, por me ensinarem que responsabilidade, disciplina e estudo são fundamentais para o sujeito.

A todos da **minha família**, pela a capacidade de acreditar em mim e pelos incentivos, pelo cuidado e dedicação que me deram em alguns momentos, a esperança para seguir. **Pai e Mãe**, a presença de vocês significou segurança e certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.

Ao meu esposo e companheiro **Alex Glória** pelo apoio, carinho, amor e principalmente pela Compreensão e companheirismo durante minha caminhada acadêmica.

As minhas amigas **Ediâiny Freire e Thatyana Furtado** o meu muito obrigada pelas alegrias, tristezas e dores compartilhadas, pelo bom convívio companheirismo e amizade no decorrer da caminhada acadêmica e assim para o resto da nossa vidas.

A minha tia **Helena Barbosa** que me incentivou o meu ingresso na UFT e pelo apoio constante.

Agradeço a **Rosélia Ribeiro** pela confiança e pela oportunidade a mim concedida, pelo Incentivo, pela força e principalmente pelo carinho.

Em nome da professora **Brigitte Ursula Stach Haertel**, que me orientou, estendo agradecimentos aos demais servidores da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema.

Enfim agradeço **a todos** que de forma direta ou indireta contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho.

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O presente trabalho refere-se ao resultado final de uma pesquisa bibliográfica com o título “O desenvolvimento sócio cognitivo na educação infantil: a importância da atividade lúdica na perspectiva de Wallon”. O mesmo faz parte de um estudo bibliográfico que surgiu durante o processo do curso de licenciatura em pedagogia. Tendo como objetivo geral compreender a partir de um estudo bibliográfico de que forma a atividade lúdica na perspectiva de Wallon contribui para o desenvolvimento educacional da Educação Infantil. Para tanto, tivemos a seguinte problemática: De que forma a atividade lúdica na perspectiva de Wallon contribui com o desenvolvimento educacional da Educação Infantil? Desta forma, buscando responder a problemática aqui apresentada, ponderou-se nos seguintes objetivos específicos: Analisar a perspectiva de Wallon e suas contribuições no desenvolvimento educacional das crianças da educação infantil; discorrer acerca da relevância da brincadeira para o desenvolvimento educacional das crianças da educação infantil; e descrever acerca do cuidar, do brincar e do educar na prática pedagógica na educação infantil. O trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos, que por sua vez estão organizados em subtópicos. Para se atingir o objetivo desse trabalho e assim responder a problemática tivemos como aporte teórico os seguintes autores Alfandéry (2010); Friendmann (2012); Kishimoto (1997-1998-2003-2009); Wallon (2007); Vygostky (1991); Piaget (1971); Documentos Oficiais (1988-1996-1998); dentre outros autores e documentos que discorrem acerca da temática em discussão. Desse modo, os resultados apresentaram que o ato de brincar no ambiente educativo não é um mero passatempo, e que os educadores precisam ser menos diretivos, menos controlados e mais abertos para ouvir o que as crianças conversam, desejam, do que reclamam e que brincadeiras inventam.

Palavras-chave: Brincadeira. Educação Infantil. Aprendizagem. Perspectiva de Wallon.

ABSTRACT

The present work refers to the final result of a bibliographical research entitled "Socio-cognitive development in early childhood education: the importance of playful activity in Wallon's perspective". The same is part of a bibliographic study that emerged during the process of the licenciatura course in pedagogy. Having as general objective to understand from a bibliographical study how the play activity in the perspective of Wallon contributes to the educational development of Early Childhood Education. To that end, we had the following problematic: How does play activity from Wallon's perspective contribute to the educational development of Early Childhood Education? In this way, seeking to answer the problematic presented here, we pondered the following specific objectives: To analyze the perspective of Wallon and his contributions in the educational development of the children of the children's education; to discuss the relevance of play to the educational development of children in early childhood education; and describe about caring, playing and educating in pedagogical practice in early childhood education. The work is structured in four chapters, which are organized in subtopics. In order to reach the objective of this work and thus to answer the problematic we had as theoretical contribution the following authors Alfandéry (2010); Friendmann (2012); Kishimoto (1997-1998-2003-2009); Wallon (2007); Vygostky (1991); Piaget (1971); Official Documents (1988-1996-1998); among other authors and documents that discuss the subject under discussion. Thus, the results showed that playing in the educational environment is not a mere pastime, and that educators need to be less directive, less controlled and more open to listen to what children talk, want, complain about and play invent.

Keywords: Play. Child education. Learning. Wallon Perspective.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A PERSPECTIVA DE WALLON E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	12
2.1 Perspectiva de Wallon: compreensão materialista dialética e estágio do desenvolvimento da criança.....	13
3 COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA POR MEIO DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA	17
3.1 Do brinquedo à brincadeira: o desenvolvimento do ato motor da criança.....	18
3.2 A brincadeira e suas contribuições na formação dos sujeitos	22
3.3 A criança e o adulto: o uso do brinquedo como recurso pedagógico na educação infantil.....	24
4 EDUCAÇÃO INFANTIL: AS IDEIAS SUCESSIVAS DA INFÂNCIA.....	27
4.1 A educação infantil no cenário brasileiro: aspectos históricos e amparo legal.....	27
4.2 As ideias sucessivas da infância e o jogo na perspectiva de Wallon	32
4.3 Jogos de exercício.....	33
5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS O MEIO SOCIAL E A ATIVIDADE LÚDICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	36
5.1 Do brincar ao desenvolver	37
5.2 Conhecer as crianças por meio do brincar.....	38
5.3 O papel do professor no desenvolvimento da criança por meio do brincar.....	40
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

O brincar como atividade lúdica natural da criança é bastante prazeroso e fundamental para seu desenvolvimento integral da criança. Sua relevância é reconhecida legalmente pelo Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil - 1990), pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil - 1998) e mais recentemente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil - 2010).

Assim, para melhor compreender essa relação do desenvolvimento sócio cognitivo na educação infantil: a importância da atividade lúdica na perspectiva de Wallon este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos.

O primeiro trata de assuntos relacionados “a perspectiva de Wallon e suas contribuições no desenvolvimento educacional das crianças da educação infantil.” Este capítulo analisa Henri Wallon, a partir das contribuições teóricas de Gratiot-Alfandéry (2010), o qual afirma que a imagem de Wallon sobressai mais a de psicólogo do que a de educador. De forma sucinta apresentamos o percurso intelectual de Wallon, nascido em Paris, em 1879, onde cresceu com seus seis irmãos em uma família da grande burguesia do Norte da França. Ainda neste primeiro momento, veremos sobre a teoria de Gratiot-Alfandéry (2010) complementada pelos pensamentos de Galvão (2016), as discussões acerca dos órgãos de controle e aperfeiçoamento da criança ressaltando as funcionalidades da dinâmica do desenvolvimento da criança em cinco estágios.

O segundo capítulo tem como tema central o desenvolvimento motor da criança através do brinquedo e brincadeiras. Assim, para uma ampla compreensão acerca de

O segundo capítulo tem como tema central “compreendendo o desenvolvimento motor da criança por meio do brinquedo e da brincadeira”. Como o primeiro também foi estruturado em subtítulos, onde no primeiro discorreremos acerca do brinquedo, da brincadeira e do desenvolvimento do motor da criança. Assim para que houvesse a possibilidade de uma melhor compreensão tivemos como suporte teórico Borba (2007); Melo e Valle (2005); Rolim e Guerra (2014); Kishimoto (2009); dentre outros teóricos que fizeram a diferença durante o desenvolvimento deste assunto. Em continuidade, falaremos sobre a “brincadeira e suas contribuições na formação dos sujeitos” onde foi bastante significativo o apoio dos autores Antunes (2007); Vygotsky (1991), afirmando que é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. No que diz respeito a temática “a criança e o adulto e o uso do brinquedo como recurso pedagógico na educação infantil”, tivemos por embasamento teórico Wallon (2007);

Vygotsky (1991); Bueno (2010) contribuindo para esclarecer que qualquer tipo de brinquedo traz consigo uma relação de aprendizagem educativa.

Em se tratando do terceiro capítulo, houve a possibilidade de desenvolver sobre a “Educação infantil: as ideias sucessivas da infância”. Onde estará sendo comentado sobre “a educação infantil no cenário brasileiro: Aspectos históricos e amparo legal”, tendo por teóricos de referência Gondra (2002); Fullgraf (2001) e documentos oficiais tais como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil - 1996, 1998) dentre outros tantos teóricos e documentos. Ainda neste mesmo capítulo, trataremos das “idéias sucessivas da infância e o jogo na perspectiva de Wallon”, onde tivemos como suporte teórico e enriquecedor deste assunto os teóricos Wallon (2007); Friedmann (2012); Kishimoto (2009). Em se tratando do assunto “jogos de exercício” foi possível enriquecê-lo buscando suporte teórico com Friedmann (2012); Gondra (2002); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil -1996) dentre outros documentos e teóricos que foram grande importância durante o desenvolvimento deste capítulo.

Nesse sentido, o quarto capítulo “As práticas pedagógicas, o meio social e a atividade lúdica no contexto da educação” buscou explanar sobre a ludicidade ao contexto educacional e social. O primeiro subtópico traz reflexões sobre o **brincar e o desenvolver**, com base nos estudos pautados na teoria de Wallon, que nos oferece subsídios para reflexão sobre as práticas pedagógicas: Piaget (1971); Friedmann (2012); Vygotsky (1984), lembrando que o jogo também deve se distinguir dos outros tipos de atividades, pois ele envolve uma situação imaginária criada pelas crianças. O segundo subtópico nos traz uma reflexão sobre **conhecer as crianças por meio do brincar**, para discutirmos essa temática tivemos como aportes teóricos Friedmann (2012); Silva e Santos (2009), Kishimoto (2009), afirmando que a brincadeira pode ser vista como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social. No terceiro e último subtópico, trouxemos uma discussão acerca do **papel do professor no desenvolvimento da criança por meio do brincar**; tivemos como teórico os seguintes autores: Libâneo (1994); Suanno (2015); Morin (2005); Bordignon e Gracindo (2001) e Kishimoto (1998), revelando que ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança.

2 A PERSPECTIVA DE WALLON E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A teoria pedagógica de Wallon afirma que o desenvolvimento intelectual de uma criança envolve mais do que um simples cérebro. O autor defende que sua evolução depende do seu corpo e o ambiente, e a partir de equipamentos como brincar e alguns brinquedos potencializam esse desenvolvimento da criança.

Afim de discorrer acerca dessa temática e pensando no melhor entendimento do leitor, iremos descrever um pouco sobre Henri Wallon tendo como bojo teórico o estudo de Gratiot-Alfandéry¹ (2010), no qual afirma que Wallon tem sobressaído na história das ideias deste século a imagem mais de um psicólogo do que a de educador. Atualmente, numerosos estabelecimentos escolares da França levam o seu nome.

Desse modo, tentaremos de maneira sintética apresentar o percurso intelectual de Wallon. Nasceu na cidade de Paris em 1879, cresceu com seus seis irmãos no seio de uma família da grande burguesia do Norte da França. Entrou na escola Normal Superior em 1899 e recebeu o título de licenciatura em filosofia em 1902. Tempos depois estudou medicina com ênfase na psicologia, dedicando-se à psiquiatria durante alguns anos, mais especialmente à psiquiatria infantil nos diferentes serviços hospitalares, com interesse marcado pelas anomalias motoras e mentais da criança nos anos de 1908 a 1914 com numerosas observações.

Assim, tendo como base a pesquisa bibliográfica realizada acerca da temática em questão, bem como levando em consideração o ponto de vista de teóricos como Gratiot-Alfandéry (2010), percebemos que Wallon é um teórico que amplia a concepção sobre o desenvolvimento da criança. Isso ocorre em função do mesmo ter construído um modelo de investigação e interpretação que rompe com visões lineares e positivistas da época.

Nesse sentido, ao discutir com outro foco Wallon contribui demonstrando como se dão as passagens de um momento a outro do processo de desenvolvimento afirmando que a criança passará por diferentes fases cuja superação se dará por meio da vivência de uma ruptura. Esse momento de ruptura é de fundamental importância e deve ser valorizado uma

¹ Héléne Gratiot-Alfandéry (França) é diretora do laboratório de psicologia na escola média e diretora adjunta do laboratório de psicologia da criança na Escola Prática de Altos Estudos em Ciências Sociais (Paris). Antiga diretora da unidade de ensino e de pesquisa no Instituto de Psicologia da Universidade Paris. V Secretária –geral do grupo consultivo Unicef com o Centro Internacional da Criança desde 1979 e redatora chefe da revista *Enface* desde sua criação, em 1948. Autora e coautora de numerosa publicações.

vez que tendo acumulado experiências e desenvolvido outros recursos em determinado momento o sujeito necessita romper com essas coisas para garantir seu processo de individualização.

Para tanto, este capítulo está organizado de modo a discutir sobre os estudos de Wallon e a compreensão materialista dialética e estágio do desenvolvimento da criança. Para discorrer acerca dessa temática temos como principal teórica Gratiot-Alfandéry (2010), que relata sobre os órgãos de controle e aperfeiçoamento da criança², ressaltando acerca das funcionalidades da dinâmica bem como a descrição dos cinco estágios de desenvolvimento da criança. Outra contribuição importante para a discussão são as complementações da autora Galvão (2000) que vem ao encontro das explicações de Gratiot-Alfandéry (2010) sobre a temática.

2.1 Perspectiva de Wallon: compreensão materialista dialética e estágio do desenvolvimento da criança

Para discorrermos acerca dessa temática é relevante que iniciemos a partir da psicologia escolar que segundo Gratiot-Alfandéry (2010), Wallon chama de “órgãos de controle e aperfeiçoamento”. Esse controle deve ser pedagógico sobre os professores e psicológico para com os estudantes.

Desse modo, afiança que “[...] bem mais que julgar os professores, deve se tornar o conselheiro permanente de seus subordinados. Ele deve permitir que os professores conheçam o progresso que a pedagogia pode realizar e ser capaz de lhes demonstrar suas aplicações” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.19).

No que se refere à compreensão materialista dialética do desenvolvimento da criança, Wallon transita entre os temas que aborda discorrendo sobre os campos e as funcionalidades da dinâmica do desenvolvimento da criança em coerência com as contradições e sobreposições que a caracterizam. O autor teceu sua teoria a partir de observações do processo de desenvolvimento da criança tomando como base metodológica para seu estudo e pesquisa o materialismo histórico-dialético.

² É um conjunto articulado de pessoas e instituições que atuam para efetivar os direitos infanto-juvenis, dentre os quais podemos citar: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (com os gestores responsáveis pelas políticas públicas de educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer etc.), Conselho Tutelar, Juiz da Infância e da Juventude, Promotor da Infância e da Juventude, professores e diretores de escolas, responsáveis pelas entidades não governamentais de atendimento a crianças, adolescentes e famílias. Ler mais sobre em: **Política de Atendimento à criança e ao adolescente estabelecida no ECA**. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1216.html>>. Acesso em: 02 Dez. 2017.

Nessa perspectiva, o uso desse método implicou no entendimento do processo de desenvolvimento humano como dialético marcado por fatores dinâmicos de descontinuidade, ruptura e crises, mas tais conflitos são potencializadores para o desenvolvimento da pessoa ou do conhecimento. A partir dessas contribuições teóricas e metodológicas que Wallon pontua que o homem é geneticamente orientado por relações dialéticas e contextos sócio-históricos que formam a humanidade, ou seja, desde o nascimento o homem perpassa por uma sequência de necessidade íntima de convívio com o outro.

Nesse âmbito, Galvão (2000) afirma que Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa. Isso ocorre em função das crianças nascerem imersas em um mundo cultural e simbólico no qual ficarão envolvidas em um "sincretismo subjetivo" por pelo menos três anos. Durante esse período de completa indiferença entre a criança e o ambiente humano, sua compreensão das coisas dependerá dos outros que darão às suas ações e movimentos formando expressão e significados.

Para tanto, buscar o entendimento dialético dos estágios do desenvolvimento da personalidade de Wallon a partir da discussão de Gratiot-Alfandéry (2010), significa integrar a afetividade e a inteligência destacando que esta dinâmica é marcada por rupturas e sobreposições por meio do mecanismo de alternâncias funcionais³ e que as mudanças de fases não se dão por sucessão linear. Isso denota que:

O surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as. A criança atravessa diferentes estágios que oscilam entre momentos de maior interiorização e outros mais voltados para o exterior, sendo possível demarcar alguns deles ao longo do desenvolvimento infantil (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 34).

Em continuidade, a autora explana que trata-se de cinco estágios do desenvolvimento infantil apontados por Wallon. O estágio 1 é “impulsivo” o período emocional que compreende está entre os 3 meses e 1 ano, sendo definido como:

O primeiro ano de vida da criança é predominantemente afetivo e é por meio da afetividade que a criança estabelece suas primeiras relações sociais e com o ambiente. Os movimentos do bebê, de início, são caóticos mas as relações que estabelece, gradualmente permitem que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 36).

³ É o conjunto do desenrolar do desenvolvimento, em cada função complexa resolvida ou não pela criança. Leia sobre em: ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A vida afetiva da criança**. UFAL, Maceió, 2008.

No que tange ao estágio impulsivo-emocional que abrange o primeiro ano de vida, Galvão (2000, p.30), ressalta que o colorido peculiar é dado pela emoção sendo um instrumento privilegiado de interação da criança com o meio, sendo assim, “[...] uma resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermedeiam sua relação com o mundo físico [...]”, sendo que a exuberância e a relação “[...] de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior [...]”.

O segundo estágio é denominado de “Sensório-motor” no período entre os 12 e 18 meses de idade da criança. Esse estágio:

[...] estende até por volta dos 3 anos de idade e tem predomínio das relações exteriores e da inteligência. Essa é eminentemente prática e, uma vez que os campos funcionais são indissociáveis, o pensamento via de regra se projeta em atos motores. Nesse período destacam-se os aspectos discursivos que, por meio da imitação favorecem a aquisição da linguagem (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 35).

Com base nos estudos teóricos é possível perceber que nesse estágio predominam as atividades de investigação, exploração e conhecimento do mundo social e físico, permanecendo assim a subordinação a um sincretismo subjetivo em decorrência da lógica da criança ainda não está presente. Neste estágio, Wallon identifica que predominam as relações cognitivas da criança com o meio sendo a principal característica do pensamento infantil.

O estágio 3 é definida como “Personalismo” compreendido no período entre 3 e 6 anos. Nesse estágio existem os períodos da crise de oposição que compreende dos 3 ao 4 anos, dos 4 aos 5 anos é a idade da graça, dos 5 aos 6 anos e a imitação. Nesse tocante e:

Refletindo a característica pendular do desenvolvimento, nesse estágio há predomínio da efetividade. Estendendo-se até aos seis anos de idade, nesse período, forma-se a personalidade e autoconsciência do indivíduo, muitas vezes refletindo-se em oposição da criança em relação ao adulto e, ao mesmo tempo, com imitações motoras e de posturas sociais (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 35).

Ainda sobre esse estágio, “[...]a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas” (GALVÃO, 2010, p.43) sendo reforçado a predominância das relações afetivas.

O estágio 4 é caracterizado como “categorial” de 6 a 11 anos e conforme Gratiot-Alfandéry (2010), mais uma vez a predominância é a inteligência e a exterioridade. No estágio categorial que se estende até por volta dos onze anos de idade, a criança passa a

pensar conceitualmente avançando para o pensamento abstrato e o raciocínio simbólico favorecendo funções como a memória voluntária, atenção e o raciocínio associativo.

Nesse sentido Galvão (2000), afirma que por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial, que, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência; os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e para a conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo.

O estágio 5 é de “Adolescência” determinado a partir dos 11 anos. As transformações de acordo com Gratiot-Alfandéry (2010), tanto físicas quanto psicológicas da adolescência acentuam o caráter afetivo desse estágio. Conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo para auto afirmar-se e poder lidar com as transformações de sua sexualidade.

De acordo com Galvão, no que se refere ao estágio da adolescência:

A crise pubertária rompe a tranquilidade afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade. (GALVÃO, 2000, p. 44).

Gratiot-Alfandéry (2010), ressalta que para Wallon o desenvolvimento pensado dialeticamente alterna momentos de maior introspecção (etapas centrípetas) e de maior extroversão (etapas centrífugas). Complementa a ideia afirmando que:

De acordo com as características e condições de determinado estágio do desenvolvimento, os processos estarão voltados para o interior ou para o exterior. É esse movimento pendular que permite ao sujeito sua construção em direção a autonomização. As etapas centrípetas, presentes no estágio emocional, do personalismo e da adolescência são preponderantemente efetivas e voltadas para a assimilação, a elaboração íntima, a edificação do sujeito e de sua relação com o outro. (ibid, p. 36).

Desse modo, concluímos este primeiro subtópico, lembrando que é importante observar que para Wallon o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo de toda a vida do indivíduo. Afetividade e cognição estarão dialeticamente sempre em movimento nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida. Em continuidade à discussão iremos discorrer acerca da relevância do brincar para o desenvolvimento do ato motor da criança.

3 COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA POR MEIO DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA

Wallon menciona que o brincar e o brinquedo compartilham, juntos, na construção do Eu e na aprendizagem de vida, no desenvolvimento motor, intelectual, social e afetivo. Onde o brinquedo, em sua visão é visto como um dos meios que permitem à criança conhecer e ponderar o mundo em que vive, construindo desta forma a sua personalidade. Portanto toda infância se torna a idade do imaginável, pois através da utilização de sua imaginação a criança vai além do mundo real. Onde ela projeta sobre ela mesma a esperança de mudança, de transformação do mundo em que vive. Segundo Paula (2005):

Considerar a infância como uma categoria social ou estrutural, não significa afirmar que as crianças estejam descoladas da sociedade, que tenham total autonomia no processo de socialização ou que suas produções ocorram sem interlocução com o mundo social dos adultos. Mas é necessário compreender que elas atribuem outras significações e sentidos sobre as coisas à sua volta e, sobretudo ao que fazem. As crianças transcendem as regras instituídas pelos adultos e instituem outras de acordo com as relações que estabelecem com seus pares, pois se sabe que os laços de amizade entre as crianças e, conseqüentemente, as teias de interesses afins encorajam as "invenções", possibilitando a expansão de acordos, de criações, de expressões, enfim, de produções culturais. (PAULA, 2005, p. 2).

Ou seja, desde cedo a criança estabelece interações com as pessoas que estão próximas delas o que contribui para que haja compreensão do meio em que vivem. Desta forma, é através do brinquedo que a criança desenvolve a cognição, criando e incorporando um mundo imaginário, onde o brinquedo é a forma mais eficaz de representar a sua realidade. Desta forma tanto o brinquedo quanto as brincadeiras sugeridas pela criança, se torna uma relação íntima com ela, permitindo de forma significativa para a criança a realização de várias brincadeiras, estimulando desta forma a representação do que vê e vivencia.

Atualmente a infância é enriquecida com o auxílio de entendimentos psicológicos e pedagógicas onde reconhecem o papel e a importância significativa dos brinquedos e jogos pedagógicos no desenvolvimento e construção do conhecimento infantil. Ressaltando aqui que a brincadeira infantil se explica na concepção de Wallon pela necessidade de agir sobre o mundo exterior das pessoas e dos objetos “[...] para adequar os recursos dele aos recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes mais extensas desse mundo” Wallon (2007, pág. 62).

De acordo com o teórico Wallon, aprender a jogar com outras pessoas se torna um fator bastante significativo para a formação da personalidade humana, onde não será apenas o

meio físico, mas sim também o social. \neste mesmo ato, Wallon destaca o aspecto emocional, afetivo e sensível do ser humano envolvidos no aprender a jogar com outras pessoas.

Nesse sentido, a personalidade humana é compreendida como um processo de construção, onde se há possibilidades de realização da integração de duas principais funções: a afetividade e a inteligência. Onde o brincar muitas vezes acontece de maneira involuntária, auxilia a criança no desenvolvimento do aspeto cognitivo, afetivo-social e motor, construindo dessa forma a confiança em todas as realizações que envolvem o brinquedo e a brincadeira.

Destaca-se ainda que é através dos seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem a chance de desenvolver a comunicação, o diálogo com outras crianças e com o mundo dos adultos, onde é estabelecido o seu controlo interior, a sua autoestima e desenvolve a sua confiança com os outros participantes. Onde aos poucos a criança vai melhorando suas habilidades fundamentais e obtendo a realização da aquisição do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e sobretudo motor.

3.1 Do brinquedo à brincadeira: o desenvolvimento do ato motor da criança

Levando em consideração afirmações pautadas nos estudos de Friedmann (2012), somos levados a compreender que as atividades lúdicas infantis (brincadeiras, produções plásticas, expressões corporais) caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores, e levam a marca e a influência de todo o entorno familiar, social, midiático e mercadológico. Essas representações e seus simbolismos têm vida própria e mostram muito da criança (do seu ser, das suas emoções, das suas crenças da sua realidade).

Ao que se refere a brincadeira, Borba (2007), ressalta que:

É uma palavra estritamente associada à infância e às crianças; ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar. (BORBA, 2007, p. 15).

Já o dicionário de português online, Michaelis, (2017), brincar significa divertir-se, folgar/ zombar, escarnecer/ proceder levemente; ainda o mesmo dicionário atribui à brincadeira o significado da ação de brincar, divertimento/gracejo, zombaria/qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava.

Ainda segundo Michaelis, dicionário de português online (2017), temos como significado para recreação: interrupção do trabalho para descanso e higiene mental. Para recrear temos: proporcionar recreio a, divertir, distrair. Para jogo temos: ação de jogar, folguedo, brinco/o que serve para jogar/ exercício ou divertimento sujeito a certas regras/passatempo em eu se arrisca dinheiro/ divertimento público composto de exercícios esportivos/maneiras de jogar.

Assim, somos levados a refletir, a partir do ponto de vista de Oliveira (2011) que:

A brincadeira infantil constitui uma situação social onde, ao mesmo tempo em que há representações e explorações de outras situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal das crianças ou eventualmente entre elas e um adulto na situação, formas estas que também se sujeitam a modelos, a regulações, e onde também está presente a afetividade como: desejos, satisfações, frustrações, alegria, dor dentre outras afetividades. (OLIVEIRA, 2011, p. 109).

Dessa maneira contribuem Melo e Valle (2005) que é por meio do brinquedo e da brincadeira e de sua ação lúdica que a criança expressa sua realidade ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global. O brincar estimula a criança em várias dimensões como a intelectual, a social e a física. A brincadeira a leva para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender.

Para Rolim e Guerra (2014) a brincadeira infantil é um meio de pôr para fora os medos, as angústias e os problemas que a criança enfrentou. Por meio do brinquedo, ela revive de maneira ativa tudo o que sofreu de maneira passiva, modificando um final que lhe foi penoso, consentindo relações que seriam proibidas na vida real.

No entanto, Silva & Santos (2009) afirmam que para compreender a experiência da brincadeira como um fenômeno cultural é preciso entender que as crianças percebem o mundo através das experiências que adquirem quando brincam interagindo com outras crianças e com os adultos. Assim, as crianças experimentam suas emoções e elaboram suas experiências, onde a figura do adulto funciona como referência, sendo suas ações reproduzidas, mas com um sentido próprio e essencial ao processo de apreensão do mundo pela criança.

Parafraseando Santos (2002), podemos pensar que o brincar tem função socializadora e integradora e que a sociedade moderna cada vez mais tem sofrido transformações em relação ao brincar e ao espaço que se tem para brincar pois, os pais têm pouco tempo para ficarem juntos aos seus filhos para brincarem.

Em harmonia com o ponto de vista dos teóricos acima, Kishimoto (2009) afirma que o brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. Pois a infância é portadora de uma imagem inocente de conduta moral, imagem associada à natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura.

De acordo com Galvão (2016), ao buscar enfocar o ser humano por uma perspectiva global.

A psicogenética walloniana identifica a existência de alguns campos que agrupam a diversidade das funções psíquicas. A afetividade, o ato motor, a inteligência, são campos funcionais entre os quais se distribuem a atividade infantil. Aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e só aos poucos vão adquirindo independência um do outro, constituindo-se como domínios distintos de atividade. A pessoa é o todo que integra esses vários campos e é, ela própria, um outro campo funcional. (GALVÃO, 2016, p. 34).

No que se refere ao ato motor Alfandéry (2010), afiança que dentre as maneiras que o ser vivo tem de reagir ao meio, o movimento é o que deve aos progressos de uma organização no reino animal e no homem uma eficácia e uma preponderância tais que seus efeitos foram considerados pelos behavioristas o objeto exclusivo da psicologia.

Ainda sobre o assunto, Gratiot-Alfandéry (2010), afirma que.

O movimento começa desde a vida fetal. Na ontogênese, com efeito, as funções vão se esboçando com o desenvolvimento dos tecidos e dos órgãos correspondentes, antes de poderem se justificar pelo uso. É por volta do quarto mês de gravidez que os primeiros deslocamentos ativos da criança são percebidos pela mãe. Um determinado movimento não pode ser distinguido de sua projeção no espaço. Sua orientação pertence à sua estrutura. Há um espaço motor que, por outro lado, ainda não é o espaço representado, que une níveis funcionais diferentes e faz deles uma realidade imutável, necessária, que se impõe por si mesma e de uma só vez. (GRATIOT-ALFANDÉRU, 2010, p. 76-77).

Levando em consideração a situação acima, não cabe opor o movimento a um meio em si onde deveria encontrar secundariamente suas determinações locais. Sua própria existência implica o meio onde tem de se manifestar.

Desse modo, Bueno (2010) afirma que a criança amplia no brinquedo todas as suas habilidades, pois este vai permitir a ela curiosidade e conhecimento ao mesmo tempo. Sendo assim, é através do brinquedo que a criança faz sua incursão no mundo, trava contato com os desafios e busca, com isso, o conhecimento dos elementos.

Ainda de acordo com estudos pautados na teoria de Bueno (2010, pág. 25), “qualquer tipo de brinquedo traz consigo uma relação de aprendizagem, bem como

educativa”. Assim, somos levadas a refletir que o ato de brincar da criança permite que haja a aprendizagem, pois promove a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, constituindo uma relação entre o brinquedo, a brincadeira e aprendizagem.

Ainda sobre o assunto, Bueno (2010, p. 25), ressalta que, “quando uma criança confecciona seu próprio brinquedo, aprende com o seu trabalho a transformar matérias-primas oriundas da natureza em objetos novos, que vão se constituir em um novo objeto, ou seja, novo brinquedo”.

Oliveira (2000) de sua parte afirma que:

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz-de-conta e os de alternância respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferenças perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característicos de seu pensamento verbal. (OLIVEIRA, 2000, p. 160).

Nesse sentido, Friedmann (2012), reforça que a principal preocupação da educação deveria ser a de propiciar à todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. Para tanto, é importante que os conteúdos correspondam aos conhecimentos gerais das crianças, a seus interesses e necessidades, além de desafiar sua inteligência.

Sendo assim, para Bueno (2010):

O brinquedo pode tornar-se uma chance ou oportunidade de desenvolvimento cognitivo, pelo qual as brincadeiras terminam descobrindo, inventando e aprendendo através das suas habilidades mesmo sendo criança. A partir disto, a brincadeira é como uma atividade social específica, ou seja, ela é fundamental na interação e na construção de conhecimentos da realidade das crianças fazendo com que se estabeleça um vínculo com a função pedagógica. (BUENO, 2010, p. 26).

Ainda do ponto de vista do autor supracitado, com o brinquedo a criança constrói o seu universo, manipulando-o e trazendo para a sua realidade situações inusitadas do seu mundo imaginário. “O brincar possibilita o desenvolvimento, não sendo somente um instrumento didático facilitador para o aprendizado, já que os jogos, brincadeiras e brinquedos influenciam em áreas do desenvolvimento infantil como: motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade”. Bueno (2010, p. 09).

Dessa forma, Bueno (2010) afirma acreditar que o lúdico é de grande importância para as crianças, sem distinção de idade ou classe social, estas atividades lúdicas devem constar no contexto político pedagógico da escola. O lúdico compreende os jogos, as brincadeiras e os próprios brinquedos, tanto as brincadeiras de antigamente, bem como as

atuais, pois são de cunho educativo e auxiliam na aprendizagem dos alunos, assim como no convívio social. É com essa interação que as crianças vão desenvolvendo suas criatividade e liberdade.

Desta forma, somos levados a refletir que o brinquedo traz consigo uma relação de aprendizagem significativa, pois quando a criança confecciona seu próprio brinquedo, aprende com o seu trabalho transformar matérias-primas oriundas da natureza em objetos novos, que vão se constituir em um novo objeto, ou seja, novo brinquedo.

3.2 A brincadeira e suas contribuições na formação dos sujeitos

Para Antunes (2007), do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido de gracejo ou mais especificamente de divertimento, brincadeira, passatempo. Dessa maneira, para o autor, os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir a competição, mas essencialmente visam estimular o crescimento e aprendizagens e seria melhor definido se afirmássemos que representam uma relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras.

Ainda no que diz respeito ao assunto em questão, Antunes (2003) relata a importância do brincar nas teorias de Vygotsky, Piaget e Freud, onde o autor afirma que Freud atribuía uma enorme importância ao ato da criança brincar, o que o aproximava, neste aspecto, dos demais autores.

Na visão de Freud citado por Antunes (2003) a maneira como somos e pensamos e a maneira como nos comprometemos e construímos nossa auto e baixa estima é produto da relação entre nosso consciente e nosso inconsciente e assim somos como que dirigidos por determinações que fogem ao império de nossa vontade ou intenção.

De acordo com Vygotsky (1984),

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. A criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. (VYGOTSKY, 1984, p. 27).

Ainda sobre o assunto, Vygotsky (1998), afirma que para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas

motivações e incentivos, por exemplo: aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior.

Nesse sentido Vygotsky (1998), cita que,

A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança. Será também importante indicador do desenvolvimento da mesma, influenciando sua maneira de encarar o mundo e suas ações futuras. (VYGOTSKY, 1998, p. 137).

Piaget (1978, p. 197) considera que os jogos/brincadeiras permitem à criança “reconsiderar a realidade vivida”. Em resumo, permite a criança a construir uma vasta rede de dispositivos que permitam ao eu assimilar a realidade integral, isto é, incorporá-la para revivê-la, dominá-la ou compensá-la.

No que se refere ao jogo, Piaget (1971), reflete que o jogo é:

Fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo. O conhecimento não deriva da representação de fenômenos externos, mas sim, da interação da criança com o meio ambiente. O processo de acomodação e assimilação é meio pelo qual a realidade é transformada em conhecimento. No brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Neste sentido, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual. (PIAGET, 1971, p. 17).

Dessa maneira contribuem Melo e Valle (2005), lembrando que é por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global. O brincar estimula a criança em várias dimensões, como a intelectual, a social e a física. A brincadeira a leva para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender.

Em consonância com os pensamentos de Melo e Valle (2005), Oliver (2012), reforça que o brincar é considerado uma atividade social e cultural, este espaço deve ser construído para e pela criança. Ressaltando que se torna de suma importância que o brincar esteja inserido em um projeto pedagógico mais amplo da escola. Que a instituição valorize o brincar como uma maneira de ensinar e não como um “passatempo”.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, Brasil (1998):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com

que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 21).

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

Assim sendo, sistematizar o brincar significa uma reorganização da prática pedagógica desempenhada pelo professor, prática essa que deve abandonar os moldes da educação bancária e adotar o lúdico através dos jogos como o instrumento principal para o desenvolvimento da criança.

3.3 A criança e o adulto: o uso do brinquedo como recurso pedagógico na educação infantil

Levando em consideração as teorias de Piaget (1971), podemos refletir que o jogo é fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo, e que o conhecimento não deriva da representação de fenômenos externos, mas sim, da interação da criança com o meio ambiente e que o processo de acomodação e assimilação é meio pelo qual a realidade é transformada em conhecimento, pois, no brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira.

Bomtempo (1999), afirma que brincando a criança se inicia na representação de papéis do mundo adulto que irá desempenhar mais tarde desenvolvendo capacidades físicas, verbais e intelectuais, tornando-se capaz de se comunicar. O jogo ou brinquedo são, portanto, fatores de comunicação mais amplos do que a linguagem, pois propiciam o diálogo entre pessoas de culturas diferentes sem nenhum compromisso com a realidade. Neste sentido, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual.

Ainda sobre o assunto, a autora nos leva a refletir que o brincar, exigindo atividade pessoal, permite uma prospecção para o futuro, convidando a criança a explorar todas as suas possibilidades e não somente as propostas pelos adultos. É fundamental que o adulto respeite as características da criança em cada situação, considerando sua capacidade, idade emocional e fase de desenvolvimento.

No que diz respeito ao assunto, Wallon (2007), cita que,

Embora o adulto reconheça diferenças entre si mesmo e a criança, ele as reduz em geral a uma subtração. [...] Comparando-se à criança, ele a vê relativa ou totalmente inapta em presença das ações ou das tarefas que ele consegue executar. É claro que essas inaptidões podem dar lugar a medidas que, adequadamente combinadas, poderão pôr em evidência proporções e uma configuração psíquica diferentes na criança e no adulto. Mas nem por isso, a criança deixa de ser simples redução do adulto. (WALLON, 2007, p. 44).

Dessa forma, para discorrer acerca do uso do brinquedo como recurso pedagógico, iremos nos amparar teoricamente na visão de Bueno (2010), que nos afirma que qualquer tipo de brinquedo traz consigo uma relação de aprendizagem, bem como educativa. Quando uma criança confecciona seu próprio brinquedo, aprende com o seu trabalho a transformar matérias-primas oriundas da natureza em objetos novos que vão se constituir em um novo objeto, ou seja, novo brinquedo.

Nesse sentido corrobora Vygotsky (1991), afirmando que:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação. (VYGOTSKY, 1991, p. 106).

Vygotsky (1991), entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza cultural. Ao abordar a questão do desenvolvimento, o autor considera que a criança desenvolve-se essencialmente por meio da atividade do brinquedo. Transformações internas no desenvolvimento da criança, como o simbolismo e a capacidade de representar e de abstrair, surgem a partir das situações de brincadeiras.

Ainda no que se refere ao assunto, Kishimoto (2009), ressalta que brincando a criança coloca-se num papel de poder em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura.

Desse modo, nos relatos sobre a brincadeira infantil Vygotsky (1991) afirma que esta é uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Portanto, o brincar “é imaginação em ação”. Para Vygotsky (1991) a brincadeira nasce da necessidade de um desejo frustrado pela realidade.

No que se refere ao uso do brinquedo como recurso pedagógico na educação infantil, Bueno (2010) afirma que, qualquer tipo de brinquedo traz consigo uma relação tanto

de aprendizagem, quanto educativa. Quando uma criança confecciona seu próprio brinquedo, aprende com o seu trabalho transformar matérias-primas oriundas da natureza em objetos novos, que vão se constituir em um novo objeto, ou seja, novo brinquedo. Com base na autora supracitada conclui-se que o brinquedo é um recurso pedagógico de grande valor no processo de desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos.

Com base nas leituras realizadas em Kishimoto (2009) podemos dizer que as crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar, onde elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda, lutam com conceitos de bem e mal. O triunfo do bem sobre o mal dos heróis protegendo vítimas inocentes é um tema comum na brincadeira das crianças.

No que se refere à brincadeira, os brinquedos e a realidade, é importante destacar que do ponto de vista teórico de Kishimoto (2009) as crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências de perigo em suas brincadeiras. A autora exemplifica afirmando que no Brasil crianças que vivem nas favelas têm como tema preferido de suas brincadeiras os conflitos ali vivenciados.

Dessa forma a autora afirma ainda que tendo como embasamento teórico autores de suas referências, ressalta que é através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela a criança estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL: AS IDEIAS SUCESSIVAS DA INFÂNCIA

Sabemos que segundo a Constituição Federal em seu Artigo 227, nos fala que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito somente a partir da Constituição de 1988 quando esta determinou que fosse dever do Estado mediante garantia de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade em creche e pré-escola. A partir dessa determinação, a Educação Infantil passou a ser concebida como direito e como campo de investigação, embora esse assunto seja palco de debates em longas datas e que tenha se tornado, nos últimos anos, uma grande preocupação de pais, governos, educadores, comunidades e estudiosos no assunto.

Nota-se que tal fato se deve devido a ocupação dos espaços no mercado de trabalho pela mão-de-obra feminina que fez aumentar a procura por alternativas de cuidado para as crianças e também, pela educação infantil, que passa a ser vista como uma forma de minimizar problemas familiares. Com isso, as instituições de ensino na modalidade de Educação Infantil, tornaram-se de suma importância para que haja um desenvolvimento social e econômico para a sociedade.

Torna-se necessário estarmos comentando também que a aprendizagem infantil na educação tem se confirmado a cada dia como de suma importância, devido que ela aperfeiçoa o processo de aprendizagem ao longo da vida estudantil. Garantindo assim, que a criança esteja aprimorando o processo de aprendizagem e seu desempenho escolar ao longo de sua vida estudantil.

Contudo, o discurso sobre a Educação Infantil ganha sentido apenas nos padrões econômicos e políticos, no entanto existem pesquisadores interessados em levantar discussões acerca da educação e instituições voltadas à primeira infância no mundo atual.

4.1 A educação infantil no cenário brasileiro: aspectos históricos e amparo legal

Compreender a história do atendimento institucional direcionado a crianças no Brasil demanda o entendimento dos elementos que caracterizaram a composição da sociedade como um todo. O fato de sermos uma sociedade estruturada com base em processos de exploração, empreendidos por Portugal, determinou certas práticas sociais, principalmente as relações de natureza econômica.

Para melhor compreendermos esse processo, recorreremos ao conto produzido pelo autor Machado de Assis, intitulado *Pai contra filho*. No texto, o autor narra a trajetória de

vida do jovem casal Clara e Cândido Neves ambos de camada popular, desprovidos de bens materiais.

Clara exercia o ofício de costureira e seu esposo, Cândido, era um homem sem ofício. Certo que, na busca pela sobrevivência, passa a capturar escravos fugidos, tirando o sustento da família das recompensas pagas pelos proprietários dos cativos. A história narrada por Machado de Assis nos mostra a amplitude da exclusão social e das dificuldades vividas pelas pessoas em um contexto de exploração da mão-de-obra escrava e também do patriarcalismo.

As dificuldades de manter a própria existência vividas pelo jovem casal se aprofundam com a gravidez de Clara. A intensificação da pobreza e a falta de perspectivas fazem com que os pais decidam entregar o único filho, recém-nascido, aos cuidados da filantropia, institucionalizada pela Roda dos Expostos.

Tendo em vista, que os contos e romances machadianos consideram as conjunturas históricas, sociais e políticas da época em que viveu o autor, buscamos explicitar que os problemas de exclusão social e intensificação da situação de extrema pobreza eram e ainda são, amplamente sentidos por toda a sociedade mas, se apresentam de modo mais devastador na infância, fato a ser observado pelas altas taxas de mortalidade infantil e também de abandono. O conto abre caminhos para a discussão propostos aqui, onde a condição social da infância e de sua educação nas políticas públicas.

Na sociedade brasileira, inicialmente, o tipo de atendimento direcionado às crianças não se baseava na educação propriamente dita, mas, no “*abrigamento*” de crianças abandonadas, assumido por instituições assistenciais e filantrópicas, em geral, mantidas pela igreja católica.

Observamos, assim, um profundo distanciamento do Estado brasileiro das questões relativas ao atendimento educacional e ao bem estar do público infantil. Gondra (2002) pontua que a história do atendimento institucional à infância no Brasil pode ser caracterizado por três fases distintas:

- **Primeira fase** (do descobrimento até o início da década de 1920) – com predomínio da filantropia e do assistencialismo, com atuações pautadas no acolhimento de crianças abandonadas. A criança, nesse contexto, é vista e tratada como objeto de caridade.

- **Segunda fase** (início de 1920 até meados da década de 1980) – na qual há criação de amplo corpo jurídico e institucional pelo Estado brasileiro para o atendimento da infância. Todavia, o objeto central das ações e proposições era a infância pobre, que deveria ser controlada e educada para o trabalho;

- **Terceira fase** (décadas de 1980 e 1990) – com a delimitação da criança como sujeito de direitos, entrada em cena das Organizações não Governamentais (ONGs); movimento de contradição entre regulamentação legal de direitos e negação de acesso engendrados pelo Estado Brasileiro.

Com base em estudos pautados em autores como Paschoal e Machado (2009) foi possível verificar-se que até meados de 1970, pouco se fez em termos de legislação no que diz respeito a oferta da Educação Infantil. Já na década de 1980, diferentes setores da sociedade tais como pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil, movimentos sociais, sindicatos, dentre outros setores, atrelaram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade em torno do direito da criança a uma educação de qualidade, desde o nascimento.

Sendo assim, levando em consideração a pesquisa bibliográfica realizada e partindo do ponto de vista histórico, podemos perceber que foi necessário quase um século para que as crianças tivessem garantido seu direito à educação na legislação pois, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em sua Seção II, trata especificamente da Educação Infantil e dispõe em seu Artigo 29 que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Destacando que a Educação Infantil, a partir de então, passa a ser reconhecida como parte constitutiva do sistema educacional sendo demarcada como primeira etapa do que se convencionou denominar Educação Básica⁴

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), delimita a faixa etária a ser atendida pela Educação Infantil, bem como as instituições responsáveis pela concretização do atendimento em seu Artigo 30 que,

A educação infantil será oferecida em:
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. (BRASIL, 1996)

⁴A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>>. Acesso em: 20 Jul.2017.

Desse modo, é necessário que esse direito que é assegurado pela Lei n 9394/96 seja devidamente compreendido, pois não é apenas um direito de caráter obrigatório como o é o tratamento dado ao Ensino Fundamental. Trata-se de um direito a ser garantido a toda criança que dele pretende usufruir.

A análise histórica empreendida por Gondra (2002) cessa na década de 1990. Todavia, no decorrer desta década e também de 2000 em diante é possível observarmos cada vez mais presente a influência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais e dos rumos esperados para a Educação Infantil.

Portanto, o passo inicial rumo a uma compreensão mais abrangente do tipo de educação a ser efetivada em creches e pré-escolas, demanda de que o atendimento à infância no Brasil está historicamente relacionado a medidas contingenciais de combate ao abandono, à fome e à extrema pobreza, além do controle social direcionado às crianças das camadas populares. Em segundo lugar, há um movimento de constante contradição entre garantias legais e efetivação de direitos.

Nesse sentido, Fullgraf (2001) afirma que:

Os direitos sociais e fundamentais das crianças são reconhecidos como inerentes a elas evidenciando que, no atual contexto social brasileiro, as legislações proclamam que a criança é reconhecida como sujeito social de direitos e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos, como dever do Estado e opção da família. (FULLGRAF, 2001, p. 11).

A autora supracitada, ressalta, que ainda que o aporte legal proclame o dever do Estado em formular políticas sociais que respeitem os direitos na Constituição do país, é necessário um olhar mais atento à legislação complementar, que reflete a contradição destes momentos distintos, onde disputam dois projetos políticos com diferentes concepções de educação no Brasil.

Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1998):

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1988, Art. 208).

Ainda segundo o mesmo documento, os objetivos gerais da educação infantil, devem se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, pág. 63, v. 1).

Desse modo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) recomenda que as atividades sejam oferecidas para as crianças não só por meio das brincadeiras, mas incluindo também aquelas advindas de situações pedagógicas orientadas.

Contudo, a principal função do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, é contribuir para as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas além de fornecer o apoio básico para melhor desenvolver o trabalho educativo de professores e demais profissionais da educação infantil no âmbito municipal e estadual. Ressaltando que o mesmo busca cumprir com sua função maior de contribuir para o exercício da cidadania e considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, o RCNEI propõe que a qualidade das experiências vivenciadas nesta etapa educativa seja norteadas por princípios básicos do respeito à dignidade e ao direito da criança.

4.2 As ideias sucessivas da infância e o jogo na perspectiva de wallon

Segundo Wallon (2007), a ideia que se faz de criança é o número de dias, meses, anos que a separam de seu nascimento. As ideias da infância têm outro significado, de acordo com o autor, existe uma continuidade no desenvolvimento psíquico a partir de dados elementares, sendo: sensações que são os fenômenos psíquicos elementares que resulta da ação de estímulos externos sobre os nossos órgãos dos sentidos. Ou esquemas motores, que são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam o meio.

Nesse sentido o próprio Wallon (2007), afirma que:

A complicação dos sistemas fixa sua ordem de sucessão. Seu ritmo de desenvolvimento é praticamente o mesmo em todos os indivíduos, pois na mesma espécie eles mais se parecem do que se diferem entre si, e as condições fundamentais do meio são idênticas. (WALLON, 2007, p. 95).

Ainda de acordo com o mesmo autor, na mesma referência, Wallon (2007) afirma:

Os sistemas da vida psíquica não são camadas que simplesmente se sobrepõem umas às outras pela combinação de elementos gradualmente mais organizados, embora comuns a todas. Há momentos de evolução psíquica em que as condições são tais que uma nova ordem de fatos torna-se possível. (WALLON, 2007, p. 95).

Levando em consideração que os incentivos do meio são indispensáveis para que as crianças se manifestem podemos pensar que o brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança assim como o jogo que de acordo com Friedmann (2012, pág. 17), “o jogo designa tanto uma atitude quanto uma atividade estruturada por regras”. Já a brincadeira “[...] refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada”. Quanto ao brincar a autora afirma que, esse ato diz respeito à “[...] ação lúdica, seja como brincadeira ou enquanto jogo (com ou sem o uso de brinquedos ou outros materiais e objetos)”. A autora afirma ainda, que brinca-se também usando o corpo, a música, a arte e as palavras. Já o brinquedo é definido pela autora como o objeto do brincar, um suporte para a brincadeira.

Nesse sentido, a autora Friedmann (2012) complementa o acima exposto afirmando que,

O brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto: desde a antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou. Mas, talvez, em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade,

provocada pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela infância da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir um movimento pelo seu resgate na vida das crianças e pela necessidade de demonstrar sua importância em estudos e pesquisas. (FRIEDMANN, 2012, p. 19).

A autora ressalta ainda que as brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas. Grande parte dos brinquedos individualizados ou mesmo artesanais, nascem das mãos de cidadãos de natureza e de cultura isto é, autores sociais que contribuem com seus traços naturais e suas heranças culturais. Todos esses brinquedos imprimem características multiculturais nas brincadeiras ainda que em uma mesma família.

No que se refere ao jogo, de acordo com Kishimoto (2009), o mesmo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. O jogo é a construção do conhecimento principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvem a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica.

Partindo desse pressuposto e seguindo a teoria de Wallon somos motivados a refletir que a infância é um momento de descobertas e é distinto de todos os outros momentos e por essa razão a infância deve ser considerada de acordo com as suas particularidades. É neste período que expressamos nossos sentimentos, nossa criatividade da forma mais espontânea possível. Sabemos que é por meio das brincadeiras que as crianças estabelecem relação com o meio, interagem com o outro, constroem a própria identidade desenvolvendo sua autonomia.

Para tanto, em sua teoria Wallon afirma que é por meio da imitação que a criança vive o processo de desenvolvimento, pois é nesse período que a criança internaliza por completo o aprendizado. Em geral a imitação é vista como importante no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição,

4.3 Jogos de exercício

Para que se possa ponderar acerca dessa temática iremos nos apoiar nas ideias e pensamentos, mais uma vez de Friedmann (2012), que em se tratando dos jogos de exercício sensório motores e de acordo com a autora, os mesmos são organizados em três categorias sendo:

a) Exercícios simples são aqueles em que as crianças se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada a um fim utilitário. Afirma ainda, que pertencem a essa categoria todos os jogos sensório motores, como puxar um barbante, fazer rolar um carrinho. (FRIEDMANN, 2012, pág. 30).

b) Combinações sem finalidades, são as situações que as crianças passam a construir novas combinações lúdicas desde o início. Acontecem quando as crianças entram em contato com algum material novo ou destinado à diversão, (boliche, bolinhas de gude, peteca), à construção (jogos educativos de planos, volumes, cubos) e à desconstrução de objetos (destruir um boneco para ver o que tem dentro). Esses jogos segundo a autora supracitada, são instáveis, pois, neles há movimento pelo movimento, manipulação pela manipulação, a criança joga, cria, recria, sempre realizando as combinações dessa brincadeira sem nenhuma finalidade além do simples ato de brincar. (FRIEDMANN, 2012, pág. 30).

c) Combinações com finalidade, são os jogos lúdicos, são as situações em que o jogo de exercício se transforma de três maneiras:

- Faz-se acompanhar de imaginação representativa e tornar-se jogo simbólico, como quando a criança faz uma torre com cubos e essa ação pode tornar-se simbólica (fiz uma torre) ou limitar-se ao interesse pela própria construção.
- Socializar-se e tornar-se jogo de regra, por exemplo, quando a criança começa a pular degraus de cima para baixo, e na sequência, franqueia distâncias maiores, começando por movimentos sem finalidade, enquanto outra criança a imita, o que cria um diálogo entre ambas e torna o jogo em jogo de regras.
- Conduz a captações reais e saem do domínio do jogo para entrar no domínio da inteligência prática, isto é, deixa de ser jogo e transforma-se em ação inteligente, por exemplo, quando a criança tenta repetidamente juntar uma peça de quebra cabeça com outras a fim de formar uma figura. (FRIEDMANN, 2012, p. 30).

Já o segundo jogo de exercício apresentado pela autora, são jogos de exercício do pensamento e são organizados nas seguintes categorias:

a) Exercícios simples que são as situações em que as crianças fazem perguntas pelo simples prazer de perguntar.

b) Combinações sem finalidades, são as situações em que as crianças relatam sem coerência nem organização, pelo simples prazer de combinar palavras e conceitos.

c) Combinações com finalidade, são as situações em que as crianças inventam pelo prazer de construir enunciados.

Conforme Friedmann (2012) todas essas combinações são estáveis, já que não têm um interesse real para o conteúdo do pensamento da criança.

Tendo como base os estudos bibliográficos podemos pensar que os jogos de exercícios do pensamento são as primeiras formas de jogar do ser humano e caracterizam-se pela repetição, ou seja, são jogos que não possuem finalidade em si, a não ser repetir a ação.

5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, O MEIO SOCIAL E A ATIVIDADE LÚDICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Conforme Francol (2015), a pedagogia perpassa por culturas, subjetividades, sujeitos e práticas impulsionadas por intencionalidade e projetos e a didática está voltada para a lógica da produção da aprendizagem no processo de concretização de ensinar-aprender sendo denominado de práticas pedagógicas. Ainda conforme a autora, as práticas pedagógicas são organizadas com o intuito de concretizar determinadas expectativas educacionais e:

[...] carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCOL, 2015, p. 615).

Assim, tendo em vista que tais práticas são da ordem da práxis, é importante salientar que por mais que sejam planejadas elas transcendem, pois estão em constante modificações e potencializam o ensino escolar.

No que tange a atividade de brincar na educação infantil, é de suma importância nas práticas pedagógicas pois visa a promoção do aprendizado e desenvolvimento humano. Com base na teoria de Wallon, e como já salientado nos capítulos anteriores, o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano ocorre através das interações sociais a partir do conjunto funcional cognitivo, afetivo, motor e da pessoa. Assim, Freire (2008) pontua que no senso comum é comum assimilar a brincadeira como oposição a coisas séria e importante, todavia ela assume um caráter teórico-metodológico auxiliando no processo de constituição do indivíduo enquanto ser através dos aspectos afetivo, cognitivo e motor.

Sendo assim, no presente capítulo será apresentado os resultados obtidos através da pesquisa bibliográfica acerca da temática. A coleta de dados pautou-se em consulta bibliográfica que ampliasse a discussão sobre a contribuição das atividades lúdicas nas práticas pedagógicas na perspectiva de Wallon no contexto da educação infantil. Para tanto, o embasamento teórico foi a partir de referências em revistas online e livros do acervo bibliográfico da UFT que elencasse a relevância do brincar e educar incluídos na prática pedagógica na educação infantil afim de evidenciar o desenvolvimento da criança a partir das brincadeiras, a identificação de sua personalidade e a importância do professor nesse processo potencializando o brincar e a afetividade.

5.1 Do brincar ao desenvolver

A partir das ideias de Wallon, iremos de forma sucinta abordar sobre as práticas pedagógicas buscando entender quais são suas contribuições na formação do desenvolvimento sócio cognitivo na educação infantil por meio da atividade lúdica.

Conforme Santos:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p. 12).

Nesse sentido, nota-se que a atividade lúdica é de suma importância para a formação da personalidade da criança, uma vez que impulsiona a formação de conceitos, a seleção de ideias e principalmente a socialização. Sendo assim, com o brincar contribui para que a criança construa e reconstrua sua visão de mundo através de suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

No que se refere aos jogos e brincadeiras, Friedmann (2012) reflete que o jogo não é somente diversão, recreação ou atividades naturais que satisfazem os seres humanos, mas evidencia que seu uso na sala de aula potencializa a aprendizagem das crianças em grupo mais do que as lições e exercícios. A autora ainda reforça que:

O desenvolvimento social das crianças é vital em qualquer programa escolar, porque as interações sociais são indispensáveis para o desenvolvimento moral e cognitivo. Por meio dos jogos de regras, as crianças desenvolvem aspectos sociais, morais, cognitivos, políticos e emocionais. Os jogos constituem um conteúdo natural que motiva as crianças a cooperar para elaborar as regras (FRIEDMANN, 2012, p. 39).

Conforme Vygotsky (1984) a brincadeira tem três características: a imaginação, a imitação e a regra e estão envolvidas em todas as formas de brincar. O autor defende que não existe atividade lúdica sem regras, a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de conduta, embora não seja uma brincadeira ou um jogo com regras formais estabelecidas.

O jogo, por exemplo, é uma importante ferramenta mediadora da aprendizagem e propulsora do desenvolvimento educacional da criança pois “[...]pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade. É carregado de simbolismo, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações e o sistema de regras define a perda ou ganho[...].” (OLIVEIRA, DIAS, 2017, p. 04). As autoras ainda complementam que alguns jogos podem ocasionar não

só a alegria e prazer como também sentimentos de frustração, insegurança e angústia, no entanto ambas sinalizam a necessidade de trabalhar com esses sentimentos para que não se perpetuem e impedindo a criança de participar de outras atividades lúdicas.

Com relação a atividade lúdica Friedmann (2012), nos traz a seguinte reflexão:

A atividade lúdica é decisiva no desenvolvimento das crianças porque as liberta das situações difíceis. No brincar, as coisas e as ações não são o que apresentam ser e em situação imaginárias, as crianças começam a agir independentemente do que veem e a ser orientadas pelo significado da situação. A brincadeira das crianças permite-lhe descobrir que, as ações têm sua origem muito mais em ideias que em coisas. Quando isso acontece a estrutura psicológica da criança com a realidade altera-se radicalmente (FRIEDMANN, 2012. p. 40).

Isto veem ao encontro da discussão de Vygotsky (1998), ao salientar que a atividade lúdica é crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento do abstrato, isso acontece porque novos relacionamentos entre significados, objetos e ações são criados durante o brincar.

Tendo em vista tais apontamentos sobre o desenvolvimento da criança ao brincar e os novos relacionamentos dos significados oriundos desse processo, no próximo tópico tentaremos sinalizar algumas perspectivas acerca do comportamento das crianças com a participação em atividades lúdicas.

5.2 Conhecer as crianças por meio do brincar

Partindo do entendimento que o lúdico possui valores específicos em todas as fases da vida humana e no período da infância e adolescência constituem como práticas pedagógicas. O brincar potencializa o crescimento e o jogo torna-se uma ferramenta de expressão fomentando a relação afetiva de toda criança para com o mundo, pessoas e objetos além de estimular o “[...] crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade de maneira integral” (TEZANI, 2006, p. 07).

Nesse tocante Friedman (2012), salienta que considerando as singularidades de cada região e contexto cultural o educador deve procurar ações que dialogam com as necessidades, interesses e particularidades dos seus alunos sem perder de vista o conhecimento de como o ser humano se desenvolve. Dessa forma, o professor poderá

estimular o desenvolvimento de determinados temas e promover aprendizagens através de brincadeiras que impulsionem a afetividade, motor e cognição da criança.

Nesse sentido o ato de brincar se torna essencial para o desenvolvimento da inteligência das crianças. Segundo Kishimoto (2009), a brincadeira pode ser vista como:

O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras, onde permite diferenciar cada brincadeira e um objeto. Assim, o desenvolvimento intelectual não consiste apenas em acumular informações, mas sim, em reestruturar as informações anteriores, quando estas entram num novo sistema de relações. O conhecimento é adquirido por um processo de natureza assimiladora e não simplesmente registradora (KISHIMOTO, 2009, p. 20).

Sendo assim, complementando essa ideia Friedmann (2012, p. 49), salienta que "é importante o educador definir, previamente o espaço de tempo que cada atividade lúdica vai ocupar no dia a dia, os espaços físicos onde essas atividades serão desenvolvidas, os modos de acesso, aos espaços e objetos, brinquedos ou outros materiais a serem utilizados". A partir da observação das crianças enquanto brincam e o registro das características das atividades lúdicas permitirão fazer uma leitura do grupo de alunos. A autora ainda complementa que "qualquer brincadeira tem o potencial de desenvolver nas crianças seus aspectos cognitivos, afetivos, físico-motores, sociais, culturais, morais, linguísticos, criativos, imaginários e até espirituais".

Nesse sentido, Kishimoto, (2002), ressalta que:

O desenvolvimento da criança é direto e totalmente relacionado com o brincar, porque, além de ser uma atividade natural e espontânea que a criança dedica todo o tempo possível, através dela, a criança desenvolve a sua personalidade e habilidades sociais, suas capacidades intelectuais e psicomotoras e, de um modo geral, dá-lhe a experiência que as ensina a viver em sociedade, para conhecer suas possibilidades e limitações, a crescer e a amadurecer. A capacidade da criança se desenvolve mais eficaz na brincadeira do que fora dela (KISHIMOTO, 2002, p. 46/47).

Em geral, o brincar como atividade lúdica propicia aprendizagem significativa e desenvolve "[...] uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões" (MAURICÍO, 2010, p.04). Além do mais, através do brincar a criança executa as linguagens expressivas e é estimulado o seu desenvolvimento infantil.

No entanto Friedmann (2012) evidencia que o educador precisa usar sua criatividade e flexibilidade em propor atividades diversas à medida que vai conhecendo melhor seus alunos na educação infantil. Dito isto, posteriormente buscaremos elucidar o

papel do professor na realização das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil na escola.

5.3 O papel do professor no desenvolvimento da criança através do brincar

A relação professor e aluno é apontada por Libâneo (1994), como uma situação pedagógica que preza pelo processo de ensino com a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades além dos aspectos cognitivo e sócio emocional.

Nesse sentido, Suanno (2015) assinala que os processos de ensino têm relevância na formação humana dada às intencionalidades sociais, históricas e culturais como também a dimensão individual vinculada à condição humana e à singularidade do humano. Tendo em vista que:

O desenvolvimento das competências avança em paralelo com o desenvolvimento das aptidões para adquirir, memorizar e tratar o conhecimento, num aprimoramento em espiral que nos permite compreender e interferir no processo, o qual inclui a conjugação do reconhecimento e da descoberta. O desenvolvimento cerebral necessita do estímulo do meio para operar e desenvolver-se situando-se aí o papel mediador do docente. (MORIN, 2005, p. 69/70).

O Referencial Nacional para a Educação Infantil (1998) orienta que essa mediação do docente de Educação Infantil para com as atividades lúdicas para as crianças, deve considerar a relevância da atividade motora para as crianças conforme suas habilidades e limitações em transformação propiciando condições de expressarem sua liberdade e aperfeiçoando suas competências motoras.

O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude como educador diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Além de refletir acerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto de atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor (REFERENCIAL NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 39).

Assim, o professor deve compreender a importância do brincar para as crianças no processo educacional bem como buscar diversidades de brincadeiras que impulse sua aprendizagem e possibilite ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas. (TEIXEIRA, 2010). Conforme Moraes (2012, p.63) “[...] O professor deve interagir com a criança de modo que possa ser um facilitador, interventor, problematizador e propositor de novas ideias, espaços e

brincadeiras, levando em conta as reações das mesmas e as encorajando em seus modos de brincar e de compreender o mundo”.

No momento que o professor desenvolve uma brincadeira ou jogo com a criança, ele impulsiona a mesma a:

[...]enfrentar eventuais insucessos, estimular seu raciocínio, sua criatividade, reflexão, autonomia etc. Isto quer dizer que, quando o educador tem a intenção de brincar junto com a criança, pode criar diversas situações que estimulem o seu desenvolvimento, sua inteligência e afetividade (MACHADO & NUNES, 2011, p. 29).

Em síntese, Kishimoto (1998, p. 22) revela que ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança”.

Nesse sentido, Friedmann (2012), ressalta que a observação de crianças revela a diversidade e complexidade de comportamentos, atitudes e influencias multiculturais. Conhecendo-se a partir da observação o educador tem a oportunidade de enriquecer e criar repertórios lúdicos que atendam às singularidades de cada criança ou grupo, e este por sua vez contribuirá no processo de ensino e aprendizado da criança.

Desse modo, encerramos aqui este trabalho de pesquisa bibliográfica ressaltando que o tema brincar é amplo e complexo principalmente quando é debatido em torno do espaço escolar, estudiosos e teóricos vem discutindo com mais frequência este tema, por essa razão, o mesmo não se esgota neste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa monográfica, de conclusão do Curso de Pedagogia, teve o objetivo de compreender, a partir de um estudo bibliográfico, de que forma a atividade lúdica na perspectiva de Wallon contribui com o desenvolvimento sócio cognitivo das crianças da Educação Infantil.

Na educação infantil espera-se que a criança desenvolva sua identidade e autonomia e que a avaliação se destine a obter subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e maximização de seus conhecimentos. Hoje a educação infantil é vista como construtora das primeiras aprendizagens sociais e intelectuais do sujeito, que ocorrem por intermédio da troca de experiência. Na medida em que suas relações sociais vão se ampliando, as crianças sentem-se mais seguras para se expressar.

Compreende-se que brincar é uma atividade humana que potencializa o processo de ensino aprendizagem das crianças de modo a impulsionar sua criatividade, raciocínio, reflexão, autonomia socialização enfim, além de aprimorar seus aspectos da afetividade e inteligência. Nesse sentido as brincadeiras não se configuram não apenas como diversão, recreação ou atividades naturais, mas como atividades lúdicas que podem ser incluídas como práticas pedagógicas afim de proporcionar uma aprendizagem dinâmica e prazerosa.

A utilização de novas metodologias como o brincar implica em formar educandos reflexivos, autônomos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios.

Assim, entende-se que o ato de brincar no ambiente educativo não pode ser pensado como um mero passatempo e os educadores precisam ser menos controladores e mais abertos a buscar atividades lúdicas que possa propiciar o ensino de forma dinâmica junto as crianças através de brincadeiras ou jogos.

Considera-se muito importante que os adultos, especialmente aqueles que fazem mediação direta na formação das crianças, no interior de instituições formais específicas, repensem a concepção e a prática de impor seu modo e lógica de avaliar as brincadeiras, os jogos e os resultados das ações das crianças. Como vimos no decorrer das leituras, a brincadeira também é um espaço que possibilita às crianças a oportunidade delas próprias avaliarem os resultados de suas ações.

Portanto, vale apostar em jogos e brincadeiras como atividades educativas privilegiado o desenvolvimento sócio cognitivo de nossas crianças especialmente na Educação Infantil de forma menos espontânea e muito mais planejada. Contudo, sugiro

estudos que busquem assimilar as atividades lúdica existentes e nos ambientes escolares afim de contribuir para novas discussões.

REFERÊNCIAS

ALFANDÉRY, Gratiot- Hélène. **Henri Wallon** / Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOMTEMPO, Edda. **Brinquedo e educação**: na escola e no lar. Psicol. Esc. Educ, Campinas: Vozes 1999.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Brasil MEC/ SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. _ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORDIGNON, Genuino. GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação**: o Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Marcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da Educação**: Impasses, perspectivas e compromissos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, **Lei Federal n. 8.069/90**, de 13 de julho de 1990,

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.atualizada em 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº.9394/96. 8 ed. Brasília, 1996

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2010.

BUENO, Elizangela. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil: ensinando de forma lúdica**. Londrina 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELIZANGELA%20BUENO.pdf> >. Acesso em 20 jul. 2017.

FRANCOL, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 23/07/2018.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1ª. ed. São Paulo: Moderna 2012.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A Infância de Papel e o Papel da Infância**. São Paulo: Moderna, 2001.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2016 (22a. ed.)

GONDRA, José G. Artes de civilizar: **Medicina, higiene e educação escolar**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2002.

KISHIMOTO, Marchida Tizuko. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12º.ed; São Paulo: Cortez 2009.

_____. **Brinquedo e Brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais**. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Democratização da escola pública. São Paulo, Loyola, 1994.

MAURICIO, Juliana Tavares. **Aprender Brincando: o lúdico na aprendizagem.** Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp140.htm>. Acesso em: 20/07/2018.

MELO, José Wilson Rodrigues de. **Acercamiento de la escuela al voluntariado en Brasil: ¿és posible a través de los temas transversales?** En: CONGRESO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, 4., 2002. Santiago de Compostela. Anales... Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, 2002. p. 309-319. Organización de C. Rosales.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil.** Psicologia Argumento, Curitiba, 2005.

MICHAELIS **dicionário de português** (2017). Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=brincar> > Acesso em 01 Jul. 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis – um olhar para as brincadeiras infantis.** São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Carla Mendes de; DIAS, Adiclecio Ferreira. **A Criança e a Importância do Lúdico na Educação.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 13. pp 113-128 Janeiro de 2017.

OLIVER, Gabriella Chaves **A importância do brincar na Educação Infantil.** Rio de Janeiro – 2012. Disponível em < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf04.pdf> > acesso em 11 jul. 2017.

PAULA, Elaine e. **Crianças e Infâncias: Universos a Desvendar.** Programa de Mestrado em Educação da UFSC. I semestre de 2005. p.1-3. Disponível em: www.scielo.br.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBER;** Campinas, no. 33, mar 2209 (ISSN 16762584).

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/
Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:
MEC/SEF, 1998.

ROLIM, Amanda Alencar Machado. GUERRA, Siena Sales Freitas **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. 2014. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf> Acesso em 05 jul. 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.) **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 2002 (5a. ed.).

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas de nosso tempo**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Aline Fernandes Felix da. SANTOS, Ellen Costa Machado dos. **A importância do brincar na educação infantil**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Mesquita, 2009. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf> Acesso em 02 Jul.2017.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2015.

TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. 2004. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621>. Acesso no dia 16 de fevereiro de 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução Claudia Berliner. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2007.