



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ISABELA DE SOUZA SILVA

**O BRINCAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DE
MEDIAÇÃO DA PROFESSORA**

RECIFE

2015

ISABELA DE SOUZA SILVA

**O BRINCAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DE
MEDIAÇÃO DA PROFESSORA**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciado(a) em Pedagogia, orientada pelo(a) Prof.^a Dr.^a Pompéia Villachan Lyra.

RECIFE

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**O BRINCAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DE MEDIAÇÃO DA PROFESSORA**

Esta monografia foi julgada adequada como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciado(a) em Pedagogia, aprovada pela banca examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Prof.^a Coordenador(a) do curso de Licenciatura em Pedagogia

Data da Defesa: ____/____/2015

Horário: ____ horas

Local: Sala _____ - UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.^a _____
(Orientador(a)) Dr.^a. Pompéia Villachan-Lyra (UFRPE)

Prof.^a _____
(Examinador(a) Interno(a)a) Dr.^a. Emmanuelle Chaves (UFRPE)

Prof. _____
(Examinador(a) Externo(a)) Dr.^a. Silvia Maciel (FPS)

“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

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu Criador, meu melhor amigo, meu eterno professor: Deus. Dedico também aos meus pais e a todos aqueles que acreditam que brincar está na essência da vida, que as vezes por tão séria, passamos por ela sem nem lembrar da criança que um dia fomos.

Agradecimentos

Agradeço majoritariamente a Deus, meu maior amor, Pai e eterno companheiro. Apenas Ele sabe tudo que vivi para chegar até aqui e o que serei por diante. Agradeço aos meus pais, Ivandilson e dona Elizabeth, por me ensinarem a ser uma criança sem medo de ser feliz. Agradeço às minhas irmãs por me ensinarem a partilhar carinhos, experiências e cuidados. À minha querida vó Marina, que sempre acreditou no meu potencial e me ninou todas as vezes que precisei. Ao meu amor, cúmplice, parceiro, companheiro e melhor tecladista do mundo: Guilherme César; que com suas palavras e apoio, sempre me fez acreditar que tudo sempre dá certo com a ajuda de Deus; obrigada meu amor! Minha sogra Lúcia e minhas cunhadas Amanda e Elizama, na reta final deste trabalho foi imprescindível a alegria e o amor que vocês me dão! Meu muito obrigada aos meus irmãos na fé que oraram por mim e me deram palavras de verdadeiras orientações divinas, tanto da Assembleia de Deus da congregação em Água Fria, como na congregação em Caldeireiro I, estes me abraçaram com um carinho que não consigo medir nem descrever! Agradeço aos meus amigos, por dividirem comigo tantas experiências que durante a escrita deste trabalho, foi impossível não trazer à memória nossos momentos de brincadeiras na rua, na escola e em tantos outros lugares que passamos. Agradeço aos meus professores da Educação Infantil, que me ensinaram a brincar com qualquer objeto que eu pudesse ter em minhas mãos; em especial a tia Elizângela, nunca me esqueci de você. Agradeço às minhas amigas da UFRPE: Melanie, Laís, Mayara, Ana Flávia, Amanda Queiroz, Mirella, Amanda Costa, Isabela Ferreira, Cibele, Andreza, Danila, Aline de Souza e Andréa, por dividirem essa jornada nada fácil comigo. Agradeço aos meus professores da UFRPE por compartilharem e construírem conosco saberes valiosíssimos para nossa prática e vida; vocês são maravilhosos! Minha querida orientadora a Prof^a Dr^a Pompéia Villachan Lyra, que sempre acreditou que eu chegaria ao final e me ajudou bastante, não apenas a escrever este trabalho, mas em várias situações pessoais; ela se transformou numa amiga. Muito obrigada “profê”! A Fernanda Trigueiro e Juliana Maia, professoras do Colégio Damas, onde passei 2 anos como estagiária e muito cresci e aprendi com essas verdadeiras parceiras! Por fim, as minhas “companhêras” de trabalho no Colégio Apoio, todas vocês fazem parte da minha história de vida e de aprendizagem! Meu muito obrigada a todos que citei e não citei aqui, afinal, são muitas pessoas! Deus abençoe e recompense a cada um de vocês! Forte abraço!

SUMÁRIO

RESUMO.....	p. 9
INTRODUÇÃO.....	p. 11
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	p. 14
1.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ABORDAGEM SOCIO- INTERACIONISTA.....	p. 14
1.2 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	p. 17
1.3 JOGO, BRINCADEIRA E BRINQUEDO	p. 22
CAPÍTULO II: METODOLOGIA.....	p. 26
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	p. 30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 54

RESUMO

Brincar é uma atividade de extrema necessidade para as crianças, é brincando que elas descobrem o mundo e experimentam trocas que darão suporte para toda a sua vida social e ao mesmo tempo contribuirão para o seu desenvolvimento através de diversas áreas. Brincar é um direito da criança e proporciona a ela um momento extremamente prazeroso. Propõe-se neste texto abordar as características do brincar na escola como favorecedoras do desenvolvimento infantil, em particular para o desenvolvimento de competências socioafetivas e psicomotoras, a partir também da mediação da professora. Não é brincar só por brincar, mas o brincar na escola pode se constituir como uma importante estratégia pedagógica, como também um meio para se compreender possíveis dificuldades que possam existir no desenvolvimento infantil. Seja espontâneo ou dirigido, brincar é altamente prazeroso e significativo para o ser humano. Por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo refleti a respeito de como o brincar favorece o desenvolvimento de competências significativas para vida humana. Foram realizadas sessões de observação realização de registros videográficos de situações de brincadeiras (espontâneas e dirigidas) de uma turma de educação infantil de uma escola da rede privada. São apresentados episódios ilustrativos que evidenciam que a mediação da professora no brincar infantil na escola pode favorecer o desenvolvimento de aspectos socioafetivos e motores.

Palavras-Chave: Brincar. Desenvolvimento infantil. Desenvolvimento motor. Desenvolvimento socioafetivo.

ABSTRACT

Playing is an activity of extreme necessity for children's playing that they discover the world and experience exchanges that will support all your social life and at the same time contribute to its development through various areas. Play is a child's right and gives it a very pleasant moment. It is proposed in this text to address the characteristics of play in the school as favoring child development, particularly for the development of

social-affective and psychomotor skills, as well as the teacher's mediation. Not only play by play, but the play in school can be constituted as an important pedagogical strategy, but also a means to understand possible difficulties that may exist in child development. Be spontaneous or directed, play is highly enjoyable and meaningful for humans. Through a qualitative research of descriptive reflected on how the play favors the development of significant expertise for human life. Sessions of observation realization of videographic records play situations were held (spontaneous and directed) in a kindergarten class in a private school. Illustrative episodes are presented which show that the mediation of the teacher in the children's play at school can favor the development of social-affective and motor aspects.

Keywords: Mock up. Child development. Motor development. Socio-emotional development.

INTRODUÇÃO

Quando se discute o tema “brincar” alguns pesquisadores, como Telma Vinha (2014) Wallon (1975) e Vygotsky (1998), enfatizam as relações sociais e as questões do desenvolvimento motor das crianças, atreladas também ao comportamento e à afetividade da criança. Mas, que outras funções e contribuições tem o brincar para o desenvolvimento infantil? Antes de relacionar o brincar ao desenvolvimento específico de competências específicas do desenvolvimento, é importante fazer uma discussão mais geral sobre as contribuições do brincar de modo mais amplo. O processo de aprendizagem na educação infantil é altamente visado por gestores e pais como um momento de se apropriar das regras da língua escrita com grandes propriedades e até mesmo rapidez. Dentro dessa perspectiva, o brincar e o desenvolvimento infantil que este brincar favorece, acaba sendo desvalorizado, e quando se valoriza, não é de fato suficiente. Essa atitude, que tanto embasa a preocupação dos pais e dos gestores, acaba por sua vez, engessando as práticas de muitos professores, pois, quando a cobrança recai sobre o sistema da escrita, sobre ler fluentemente, sobre o “porque meu filho não aprendeu a somar?!, conseqüentemente, outros instrumentos que tanto auxiliam nesse processo de aprendizagem da língua escrita são vistos como segundo plano e até mesmo apenas passatempo das crianças. Por isso o momento de brincadeira, que é tão rico em aprendizagens e detecções de dificuldades emocionais, sociais ou até mesmo cognitivas, acaba sendo concebido pelos pais e alguns professores como um momento apenas de “passatempo” e não como um importante elemento das práticas educacionais e de rotina.

É necessário que os pais e professores concebam o ato de brincar como um processo importante para a própria criança e que esta aprende a brincar através da cultura em que está inserida e, ao mesmo tempo, se apropria da sua cultura também por meio do brincar. Brincar no Brasil é o mesmo que brincar em qualquer outro país do mundo, pois o lúdico é o mesmo, o que muda são as formas de brincar, com o que se brinca e qual a intenção desta brincadeira. As crianças brincam por uma necessidade de saciarem suas ansiedades e conviverem com os demais indivíduos da mesma idade e até mesmo maiores, porém, não fazendo discriminações. As crianças compreendem no ato

de brincar a fuga da realidade, mas sem abandonar as regras e costumes apreendidos e acomodados por elas através do mundo real, ou seja, através do cultural, da cultura passada de pai para filho e de criança para criança. O brincar tem se tornado um assunto bastante discutido e vem ganhando cada vez mais espaço no panorama nacional, principalmente nas discussões acerca da educação infantil, por ser no brincar a essência da infância e sua ação permitir um trabalho pedagógico que possibilita o estímulo de várias competências relacionadas ao desenvolvimento humano na sua totalidade. Através do brincar, a criança faz o que mais gosta de fazer, por estar unido ao prazer e aprender as regras da sociedade em que vive, lidando também com as possíveis frustrações, a conviver em grupos e a aumentar a motivação a partir da participação no brincar mais satisfatório.

Mas no que o brincar interfere no processo de aprendizagem, é possível aprender, dentro dos padrões da educação formal, através do brincar? Brincar na escola pode contribuir para o desenvolvimento de algumas competências por parte das crianças? Essas perguntas são bastante pertinentes dentro e fora das instituições acadêmicas e, ao mesmo tempo, são recorrentes nas preocupações e ansiedades de educadores e pais. Os pais se preocupam com o que os filhos estão aprendendo, mas, principalmente em como esses filhos aprendem a se apropriar do sistema de escrita e com que tempo estão se apropriando. Já os professores se preocupam em como trazer o brincar nos seus momentos de aula e qual tipo de estímulo, resposta e indagações por parte da direção e dos pais essa brincadeira dirigida pode ou não gerar. Nesse cenário, uma pergunta relevante que se coloca é: Brincar pode ser “pedagógico”? É possível que o brincar auxilie no desenvolvimento infantil (tanto cognitivo como emocional)? Qual o papel do professor nesse processo.

Este trabalho é baseado na perspectiva do brincar como favorecedor do desenvolvimento infantil através do desenvolvimento de competências psicomotoras e socioafetivas. Serão discutidas algumas ideias sobre Brincar, concepção de jogo, concepção de brinquedo e brincadeira construídos pela sociedade a partir da ideia e concepção de infância adotada nesse estudo. Além disso, será também discutido o papel da mediação do professor nos momentos de brincadeiras das crianças a partir do planejamento de brincadeiras e participações nas mesmas por convite das crianças. Outro fator importante é de que na escola o professor não tem apenas o papel de estimular as competências cognitivas, mas também de compreender e estimular a

criança na sua totalidade (Vygotsky, 1998). As concepções de Vygotsky (1998) e Wallon (1975) serão adotadas nesta pesquisa com o objetivo de responder às questões pertinentes ao desenvolvimento psicomotor e socioemocional das crianças nos momentos de brincadeiras, sem esquecer da importância do professor como mediador nas interações entre as crianças e ao mesmo tempo nos momentos de possíveis conflitos. É trabalhando o ser na forma total que se pode favorecer o desenvolvimento integral, proporcionando condições para que o indivíduo construa o seu conhecimento e processo de aprendizagem ao longo da vida.

Capítulo I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ABORDAGEM SOCIO-INTERACIONISTA

Durante toda a existência o ser humano apresenta diferentes estágios de desenvolvimento e estes lhe proporcionam desafios importantes para sua aprendizagem, e esta, não ocorre de forma isolada. É possível afirmar que já no nascimento, o ser humano é um ser social, em processo de desenvolvimento e todas as expressões que reproduz acontecem porque existe outro ser também social e mesmo sem utilizar a linguagem totalmente oral, o ser humano já está interagindo e familiarizando-se com o ambiente em que vive. Vários fatores (tanto biológicos, quanto sociais e históricos), influenciam na formação do sujeito, porém, isoladamente, não determinam sua constituição.

Entre outras características do desenvolvimento infantil, tais como desenvolvimento da linguagem, aquisição de regras, encontra-se o desenvolvimento na esfera social, caracterizada principalmente pelas relações sociais e a aprendizagem da cultura a qual o indivíduo pertence. Desde o início da vida, a criança vive em constante e profunda transformação. No início, as respostas são dominadas por processos naturais e é por meio dos adultos que os processos psicológicos complexos tomam forma. Desta forma, a aprendizagem inicia-se muito antes da entrada da criança na escola, visto que, a mesma já se encontra imersa desde o primeiro dia de vida aos elementos do sistema cultural (Vygotsky, 1999), e à presença do outro se torna indispensável para a mediação entre a criança e a cultura. O Homem nasce e se desenvolve inicialmente pelo auxílio de respostas inatas, por exemplo, mamar para passar a fome. No decorrer do tempo, adquire habilidades que irão possibilitar o convívio dentro da sociedade.

Segundo Book (1996), a escola irá surgir como um local privilegiado para o desenvolvimento do organismo e a aquisição das capacidades superiores que caracterizam o psiquismo humano, tendo em vista que é o espaço em que o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. Neste processo, outros leques das relações sociais se abrirão dando origem a uma ruptura, onde uma parcial independência dos pais acontece e é nesse momento que a escola se constituirá como

experiência central desta parte da vida e é fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional da criança.

A escola proporcionará à criança o contato com a diversidade através da interação com outras crianças e a aprendizagem de novos conhecimentos, preparando-as para as relações existentes fora do ambiente escolar. Sendo assim, ressaltamos que a criança não consiste num adulto em miniatura, mas que possui tempo e desenvolvimento com características próprias e forma de ler e compreender o mundo.

É necessário compreender que o desenvolvimento do indivíduo não se faz somente no ambiente escolar ou familiar, mas através do conjunto e interações de vários fatores, como hereditariedade, crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e meio social (Vygotsky, 1999). Para Bruner (1989), as teorias sociointeracionistas do desenvolvimento humano partem do pressuposto de que dimensões do desenvolvimento são indissociáveis. Como afirma Vygotsky "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63).

O ser humano é participante de um grupo social e ao conviver com outros, realiza trocas de informações, e desta forma, vai contribuir para seu processo de desenvolvimento psicológico e biológico, como afirma Vygotsky:

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural. (1999, p.61)

Sendo assim, é possível perceber que para Vygotsky a interação tem um papel fundamental no desenvolvimento, por meio da interação entre sujeitos distintos se consolidam os processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento. Dentro deste processo, o ser humano necessita estabelecer uma espécie de rede de contatos com os outros indivíduos, com intuito de enriquecer e construir novos conceitos. O outro se torna significativo para as crianças que estão no período crítico do desenvolvimento, uma vez

que assumem o papel de meio de verificação das diferenças entre as suas competências e as dos demais para, a partir deste processo, formular hipóteses e sintetizar ideias acerca desses laços constituídos, tornando um processo interpessoal, num processo intrapessoal (Vygotsky, 1998). Tratando das funções psicológicas superiores para o desenvolvimento da criança, Vygotsky traz a seguinte classificação:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Vygostky. 1999, p.75)

É importante que ao estabelecer esta comunicação, a criança já se sinta parte do mundo e que dele participe ativamente, tendo em vista que o conhecimento não está no sujeito e nem no objeto, mas na interação que existe entre eles. Sofrendo ações dos objetos e agindo sobre estes, o ser humano vai ampliando suas capacidades de conhecimento, ou seja, de vivenciar os processos de aprendizagem. Dentro desta dinâmica é possível discernir que o sujeito é um ser ativo no processo de construção de seu conhecimento, pois, a partir do momento que estabelece relações e comunica, desenvolve-se culturalmente e socialmente, constituindo-se como um indivíduo ativo. A partir do quarto ano de vida, fase inicial do período da segunda infância, se inicia a etapa onde a criança se torna hábil a fazer identificações. Nesta fase, a criança realiza a descoberta dos genitais, fazendo com que a criança comece a distinguir os gêneros, diferenciando as características principais de menino e menina e se identificando a um gênero pertencente. Diante dos processos lúdicos, é nesta idade que a criança começa a viver o período da individualidade, quando muitas vezes prefere brincar sozinha, começa a desmontar brinquedos para formar novas formas, como também se inicia as relações de compartilhamento; caracterizando assim a saída do campo familiar para uma imersão ainda maior no universo social. As crianças possuem características próprias e observam o meio e o comportamento dos demais sujeitos que os cercam de maneira particular e distinta. Elas aprendem através de um acúmulo de conhecimentos, criação de hipóteses e experiências que foram vividas (Vygotsky, 1999). Para Vygotsky, as crianças se desenvolvem a partir da interação com o outro e através da manipulação de

objetos com a participação da linguagem, pois esta, se desenvolve numa esfera social e de significado para as crianças pertencentes a uma determinada cultura. Quando a criança está inserida no grupo familiar e nos grupos ligados à ela, apropria-se da cultura que a faz tornar pertencente à eles e a partir daí, através da mediação dos instrumentos e signos compreende o mundo que as cerca e, conseqüentemente, se desenvolvem.

1.2 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Uma das ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e da apropriação da cultura na criança está nos processos lúdicos, pois são neles que as crianças reproduzem a cultura e se apropriam dela através das regras e características próprias que possuem. As crianças satisfazem alguns desejos através do brincar, mas esses desejos vão crescendo através do desenvolvimento, sendo assim, a partir do momento em que suas necessidades mudam é de extrema importância conhecê-las para compreender a singularidade do brincar como uma forma de atividade. Para as crianças muito pequenas, o desejo é algo que necessita ser realizado de imediato, já as crianças um pouco maiores, na idade pré-escolar, já compreendem a ideia de que seus desejos não podem ser realizados imediatamente; ou seja, já compreendem a ideia de futuro próximo. É neste contexto que Vygotsky (1999) conclui que o brincar emerge dessas necessidades que não podem ser realizadas de imediato, ou seja, surgem no momento em que a criança começa a experimentar as tendências não realizáveis, afim de resolver a tensão gerada pelo seu desejo, envolvendo-se em um mundo “imaginável” onde seus desejos podem ser realizados no momento em que quiserem. Este é o ato de brincar.

A imaginação é um processo psicológico e surge a partir da ação da criança, constituindo-se de regras e normas de comportamento, pois o ato de brincar já está inserido num conjunto de regras constituído social e culturalmente. Para Vygotsky:

...é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (1998, p.126)

Assim, mediada pelo brincar, a criança vai se tornando mais independente da sua própria percepção e da situação que pode lhe afetar de imediato, passando a dirigir o comportamento por meio do significado da situação: “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (Vygotsky, 1999, p. 127). Através do brincar, a criança já consegue separar o pensamento (significado da palavra) de objetos e a ação que surgirá das ideias, não simplesmente das coisas.

Por exemplo, um pedaço de madeira que vira uma espada. Numa situação imaginária dentro de uma brincadeira, a criança define a atividade através do significado que o brinquedo tem; brincar de ser motorista, inserindo ônibus, passageiros e outras características pertencentes, não através dos elementos reais concretamente presentes como mesa, sofás e cadeiras são exemplos desta significação que a criança faz sobre o objeto que se torna brinquedo. Dessa forma, a criança se relaciona com o significado, com a ideia e não com o objeto concreto que possa estar ao seu alcance. (Vygotsky, 1999) A separação do significado do objeto acontece de maneira espontânea, a criança não percebe que já atingiu esse desenvolvimento mental. Desta maneira, através do brincar a criança começa a compreender uma definição funcional dos objetos e as palavras passam a se tornar parte desse mundo concreto. Numa brincadeira de faz-de-conta, a partir da reprodução do comportamento social (previamente visto pela criança através do adulto), a criança também desenvolve a linguagem e se apropria de regras da cultura que pertence, como também, modifica estas regras, afim de saciar os desejos que não lhe são concedidos no mundo real. Outro fator importante na teoria Vygotskiana está no conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) que é composto pelo nível de desenvolvimento real, caracterizado pelo que a criança consegue realizar sozinha, e o potencial, que abrange as atividades que a criança tem capacidade de realizar, mas ainda não o faz. A ZDP está entre estes dois níveis de desenvolvimento, ou seja, aquilo que a criança consegue realizar com ajuda de um mediador, o que está hoje na ZDP pode se tornar em desenvolvimento real amanhã. Para Vygotsky o brincar é extremamente importante pois estimula a aprendizagem e cria uma zona de desenvolvimento proximal que favorece o desenvolvimento infantil.

[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (Vygotsky, 2007, p.134).

O conceito de ZDP também evidencia a importância da mediação na brincadeira e é por meio dela que a ZDP é criada. O brincar, assim como quase todas as outras ações, é mediada por um contexto. De acordo com Vygotsky (1999), a relação do ser humano com o mundo é necessariamente mediada.

Ainda considerando o contexto da brincadeira e o desenvolvimento infantil, Wallon (1999) afirma que toda atividade da criança é lúdica no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se num projeto de ação mais extensivo; O brincar integra as múltiplas experiências vividas pela criança e favorece seu desenvolvimento em diversas esferas, como: memorização, socialização, articulação de ideias, ensaios sensoriais, entre outras. A ação de brincar e jogar é uma atividade que envolve a criança (corpo) e o brinquedo (objeto) numa espécie de relação dialógica.

Wallon (1999) destaca o papel do ato motor como foco desta ação, desempenhando progressivamente o desenvolvimento individual da criança. É pelo corpo, e a projeção motora deste, que a criança estabelece a primeira comunicação com o meio, apoio fundamental do desenvolvimento da linguagem. É a incessante ligação da motricidade com as emoções que prepara a gênese das representações que, posteriormente, constroem a ação a partir da relação com o mundo exterior (Wallon, 1998,).

Para Wallon, aprender a brincar com outros é um fator importante na formação da personalidade, não se trata especificamente do físico, mas do social; o autor enfatiza o aspecto emocional, afetivo e sensível do ser humano envolvido no ato de brincar. Elenca a afetividade, intimamente ligada à motricidade, como precursora da ação e do desenvolvimento psicológico da criança. Sendo assim, a personalidade humana é compreendida como um processo de construção progressiva, realizando integração de duas funções principais: afetividade e inteligência.

Em nível de desenvolvimento motor, o brincar permite melhorar a aptidão motora, elevando as capacidades biomotoras (velocidade, força, resistência, flexibilidade, os diferentes tipos de coordenação, lateralidade, etc). Permite ainda a estruturação das noções de espaço e de tempo e o desenvolvimento da noção de ritmo. Em termos espaciais, a criança desenvolve as noções de “à frente”, “atrás”, ou “ao lado” de algo, ou alguém e também, a estruturação do espaço nas formações em grupo: “roda, coluna, fileira, etc”. O brincar permite uma integração do esquema corporal, ao executar diferentes jogos, a criança vai conhecendo o próprio corpo e também dos outros, e assim de uma forma progressiva vai aprimorando sua imagem corporal. Através do movimento, a criança se comunica e se relaciona com tudo que está ao seu redor.

Wallon (1986) também aponta que as emoções estão sendo liberadas e desenvolvidas no ato de brincar e estas emoções unem a criança ao meio social, através delas se ampliam os laços que se antecipa à intenção e ao raciocínio. É a partir da imitação da realidade que a criança passará a simbolizar as observações que faz, expressando os sentimentos ao assumir papéis que ela se identifica, internalizando os conceitos e procurando compreender o mundo que a cerca. Mas é importante salientar que esta imitação não é aleatória, pessoas e situações só serão imitadas se tiverem importância para a criança.

A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Reproduz, imita. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata. Pois, inicialmente, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel. (...) a imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança (WALLON, 1998, p. 67).

Segundo o autor, a imitação agrega ao desenvolvimento o aparecimento da função simbólica, sendo assim se dará em uma fusão entre o biológico e o social. Desta forma, quanto maior a riqueza dos estímulos e situações, maior será o desenvolvimento da criança.

Wallon ainda afirma que, sendo o ato motor o fio que faz a costura entre o plano afetivo e cognitivo do ser humano. Destacando principalmente a distinção entre as

funções tônico-postural e cinética da musculatura, Wallon (1975) mostra como a motricidade pode estar a serviço da expressão subjetiva ou da ação concreta sobre o meio físico ou objeto. A função *cinética* que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, é responsável pelo movimento propriamente dito, ou seja, pela motricidade da realização. A outra função motora é a tônico-postural, que regula a variação no grau de tensão da musculatura (o tônus), é responsável pelas modificações na mímica facial, gestos, posturas, ou seja, através da motricidade expressiva; respondendo, portanto, pela dimensão afetiva do movimento, componente fundamental das emoções. Mas, além do papel na afetividade, a função tônico-postural tem importante papel na afetividade e a dimensão cognitiva, junto à motricidade de realização, confere equilíbrio e estabilidade aos deslocamentos do corpo todo ou dos seus segmentos.

As atividades motoras mais realizadas pelas crianças são caracterizadas por três áreas: a) atividades locomotoras, onde há deslocamento propriamente dito a saber: rolar para frente, para trás, para o lado rastejar, caminhar, correr, saltar e saltitar; b) atividades não locomotoras, que não envolvem a mudança do corpo de um ponto para outro a saber: equilibrar, flexionar, estender, torcer, balançar, chacoalhar, girar e relaxar; e por fim, c) manipulativas, que compreende nas atividades de manejo ou manuseio de objetos, por exemplo: carregar, chacoalhar, balançar, levantar, empurrar, puxar, equilibrar (habilidades que envolvam contato), bater, chutar, arremessar, rebater, pegar e pendurar. Durante as brincadeiras das crianças é possível perceber cada uma dessas atividades agindo em um conjunto, cooperando para o desenvolvimento da criança como um todo. Vale salientar que em atividades de aspecto psicomotor, as relações socioafetivas também estão presentes, pois, assim como Vygotsky e Wallon afirmaram em seus estudos, o ser humano se desenvolve num conjunto de fatores que dialogam entre si e se complementam, fatores tanto de origem biológica, quanto social.

A partir do exposto, fica evidente o papel do brincar no processo de desenvolvimento infantil. Nesse contexto, faz-se relevante esclarecermos o que estamos entendendo por Jogo, brincadeira e brinquedo.

1.3 JOGO, BRINCADEIRA E BRINQUEDO

Como mencionamos anteriormente, compreendemos o “*brincar*” como uma atitude natural do ser humano, predominante do período da infância. Frequentemente, o termo *brincar* é atrelado ao divertimento e entretenimento.. O brincar esteve ligado diretamente à concepção de infância criada e resignificada pela sociedade. Sabe-se que a ideia de infância não existia na sociedade medieval e que era costume o tratamento das crianças como adultos em miniaturas, portanto, vestiam-se e realizavam atividades de adultos; era extremamente comum encontrar crianças em ambientes impróprios e presenciando atitudes impróprias para sua idade. Com o passar do tempo, as crianças começaram a receber um olhar diferenciado pela sociedade patriarcal e adulta, percebendo que as crianças possuem tempo, características e principalmente, necessidades diferentes dos adultos. As primeiras classes sociais a diferenciar as atividades e comportamentos de adultos e crianças foram os burgueses. O mundo infantil passou a receber o nome de Infância e começaram a serem traçadas características pertinentes e comuns dessa fase da vida. Assim, começaram a destacar que uma das manifestações mais comuns das crianças de qualquer raça, classe social e lugar, é a ação de brincar. Os estudos de Brougère (1995) e de Henriot (1989) destacam que o brincar está associado a uma nova imagem de criança e vem sendo construída em função do social. Para Henriot o brincar passou por diversas concepções na História, na Filosofia e na Pedagogia; isso se dá porque o brincar é uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir diversos comportamentos próprios do humano. Nessa perspectiva, a ideia de brincar pode ser considerada como representação e interpretação de determinadas atividades infantis, explicitada por uma linguagem (corporal ou não) num determinado contexto social. Nessa evolução histórica, as brincadeiras começaram a fazer parte não apenas da casa das pessoas, mas também como objetos de estudos da Educação, Psicologia e outros.

Com o surgimento de diversas pesquisas que traziam o *brincar* como objeto de estudo, percebeu-se que dentro do universo infantil, o brincar tinha um formato não apenas de divertimento ou entretenimento, mas, se concretizava como um suporte para o desenvolvimento da criança em seus aspectos emocionais, cognitivos, motor e socioafetivo (por exemplo, Bougère, 1995 & Kishimoto, 1998). Nessas pesquisas percebeu-se que as crianças não “encaram” o brincar como uma atividade distante da “vida séria” (numa perspectiva de fuga da realidade), mas as brincadeiras possuem

características similares às questões do “mundo real”; ou seja, as crianças importam para a brincadeira situações e características da vida real (Kishimoto, 1998). Estas características são bastante visíveis nas falas produzidas pelas crianças nos momentos de brincadeiras com outras crianças, e até mesmo durante as brincadeiras “solitárias”, onde a fala egocêntrica defendida por Piaget (1970) é predominantemente recheada de regras e discursos da vida real do indivíduo, principalmente nas brincadeiras de faz-de-conta. Tendo isso posto, entende-se que brincar é uma ação complexa, e não uma ação simples e sem contexto. Para melhor ilustrar isto, é necessário compreender as definições de jogo, brincadeira e brinquedo.

Quando as crianças brincam, elas não deixam de lado características importantes que acabam por “organizar” os papéis e o tempo, ou seja, quando brincam as crianças reproduzem as regras. As regras constituem-se como um aporte do aspecto moral, sendo assim, compreende-se que a **brincadeira** precisa ter regras, limitações de papéis, funções, organização de tempo e espaço. As regras dão suporte ao que chamam de *jogo*. O **jogo** consiste em uma atividade mais estruturada e estabelecida por um princípio de regras mais explícitas. Como afirma Kishimoto (1998), o jogo é compreendido como a ação livre da criança. O jogo assume vários papéis dentro do universo infantil, desde a aquisição da linguagem, como na apreensão de regras e preparação para o mundo adulto. Quando as crianças estão no espaço do jogo, assumem papéis que são próximos às suas realidades. Por exemplo, no faz-de-conta, duas crianças assumem papéis distintos, onde uma assume a forma do adulto (mãe, pai ou cuidador) e outra assume a forma da criança submissa àquela outra. Nesta situação, a que assume o papel do adulto, reproduz situações e regras que têm por finalidade organizar os papéis, ou seja, “o jogo é um fenômeno cujas ações estão ligadas a outras ações de “não jogo”(Kishimoto, 1998, p.128). O jogo oferece a oportunidade para que as crianças experimentem comportamentos que, em situações “normais”, não seriam usados, por medo do erro ou até mesmo de uma punição.

Outra importância atribuída ao jogo está na sua cooperação para o processo de aquisição da linguagem. A figura materna exerce um papel primordial na aquisição da linguagem, pois é através dela (ou dos cuidadores e adultos mais presentes) que as crianças internalizam o código e reproduzem os sons, que posteriormente, ganharão um novo significado através do processo de aprendizagem da língua escrita. Para Piaget, no momento do jogo, a linguagem é estimulada através da acomodação das regras, através

da fala egocêntrica e no uso dos instrumentos. O principal instrumento do jogo é o brinquedo. De acordo com Kishimoto (1998) o **brinquedo** é representado como um "objeto suporte da brincadeira", ou seja, brinquedo aqui estará concebido por objetos como piões, bonecas, carrinhos etc.

Os brinquedos podem ser considerados estruturados e não estruturados. São chamados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos, é o caso dos exemplos acima. Os brinquedos não estruturados não são provenientes de indústrias, assim, são simples objetos como paus ou pedras, que, nas mãos das crianças, adquirem novo significado, podendo transformar-se em um brinquedo. A pedra se transforma em comidinha e o pau se transforma em cavalinho. Desse modo, os brinquedos podem ser estruturados ou não estruturados, dependendo de sua origem ou da alteração criativa da criança sobre o objeto.

Dentro desse contexto, também surge a **brincadeira**, entendida como o conjunto de ações com estruturações e regras que constituem o ato de brincar. Dentro da brincadeira estão os jogos e os brinquedos (instrumentos); é importante ressaltar que a brincadeira é caracterizada tanto por uma ação coletiva, quanto por uma ação individual e possibilita às crianças a apreensão das regras sociais e ações de criatividade, como também, a cooperação para o desenvolvimento da linguagem, resolução de problemas e maturação da inteligência (Vygotsky, 1998)

Mas, qual seria a função do jogo, do brincar e da brincadeira dentro do universo infantil? Em seus estudos, Bruner (1986) afirma que o jogo estimula a criança no desenvolvimento de diversas competências, tanto no desenvolvimento cognitivo, como no sistema de trocas interativas (esta mediante a ação de um supervisor). Embora Bruner valorize o brincar livre e espontâneo, ele não deixa de lado a importância do brincar dirigido, tendo o adulto como um supervisor das brincadeiras e permitindo que as crianças sejam estimuladas e orientadas em determinados ambientes. Por exemplo, em um dos seus artigos, intitulado de "*La conscience, la parole et la 'zone proximale': réflexions sur la théorie de Vygotsky*" (Bruner, 1983, citado por Kishimoto, 1998) sintetiza a ideia da importância do papel do supervisor, enfatizando como a mediação de um adulto favorece a aquisição do sistema de signos, a exemplo da linguagem, primordiais para a tomada de decisão (Kishimoto, 1998). Na esfera educacional, a orientação e mediação do adulto assume uma característica ou uma forma aos conteúdos

intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, traços próprios do papel educativo (caráter das brincadeiras dirigidas nos espaços escolares).

Do ponto de vista desenvolvimental, são diversas as funções da brincadeira enquanto favorecedora do desenvolvimento infantil, possibilitando ações motoras, socioafetivas e cognitivas de caráter do saber-fazer. Por meio da brincadeira é possível identificar a função da maturação das rotinas, ou seja, a partir da internalização das regras pelo ato da imitação (numa característica mais de influência indireta), a criança observa, identifica e age; ou seja, ela tem a possibilidade de repetir e recriar a ação, favorecendo tanto seu desenvolvimento, quanto a oportunidade de visualizar várias formas do fazer. Além disso, a brincadeira é também uma forma de socialização, pois prepara a criança para uma ocupação de lugar no espaço da sociedade adulta; como também, possibilita a criança uma oportunidade terapêutica, ou seja, a prepara para a vida social e emocional, pois, brincar livremente permite à criança a liberação das pressões, seja elas quais forem. O brincar oportuniza à criança falar, pensar e ser ela mesma. Por isso, dentro do espaço escolar, as brincadeiras livres e atividades dirigidas são estratégias recomendadas para favorecer o desenvolvimento infantil (Kishimoto, 1998).

Dentro da perspectiva do desenvolvimento humano e considerando a importância do lúdico para esse processo, destacamos as seguintes questões: cabe à escola favorecer o desenvolvimento infantil por meio de atividades lúdicas? É importante brincar na escola? As crianças que brincam na escola se desenvolvem com melhores capacidades motoras e socioafetivas? Qual o papel do(a) professor(a) nesse processo?

Capítulo II: METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, realizada em uma escola da rede privada de grande porte na cidade do Recife e de referência na modalidade de Educação Especial e teve como principais objetivos:

Geral: Investigar o papel do brincar no espaço escolar e sua contribuição para o desenvolvimento infantil

Específicos:

- a) Investigar que características do desenvolvimento humano que são estimuladas durante o brincar espontâneo;
- b) De forma mais específica, investigar se o brincar espontâneo pode contribuir para o desenvolvimento de aspectos socioafetivos e motores da criança, no contexto da Educação Infantil;
- c) Descrever de que forma o professor mediador interfere nos momentos de brincar espontâneo e dirigido;

Participantes

Participou dessa pesquisa um grupo de 24 crianças matriculadas no Infantil IV da Educação Infantil, com idade entre 5 e 6 anos e as professoras da turma, sendo uma das professoras a pesquisadora. Essa escola é referência em educação especial na cidade de Recife e nela os professores são estimulados a utilizar o brincar tanto dirigido como espontâneo, como parte de suas avaliações referentes à cada criança de sua turma. Por meio do brincar, busca-se também identificar possíveis problemas relacionados às questões cognitivas, socioafetivas e motoras e, conseqüentemente, explorar soluções para cada aspecto identificado em suas observações.

Foi escolhida essa faixa etária por estarem as crianças em um momento importante da sua apropriação com o sistema de escrita da língua materna (identificação das letras, sons iniciais, rimas, síntese e etc), como também dos principais raciocínios matemáticos, a saber: juntar, comparar, separar e agrupar. Já no campo da motricidade, as crianças dessa faixa etária já exploram movimentos como saltar com dois pés, pular

de um pé só, caminhar sobre uma linha reta, subir, descer, e outros movimentos relacionados à motricidade refinada, como utilizar a tesoura, movimento de pinça, encaixe, entre outros. Além disso, trata-se de um momento do desenvolvimento também crucial para aprendizagem de aspectos socioafetivos. Também nessa idade, é de grande importância ajudar a criança a lidar com situações que gerem frustração, importância de lidar com regras, dividir, cooperar, colocar-se no lugar do outro, dentre outros aspectos relacionados à socioafetividade. Tendo em vista os aspectos citados, justificam-se a escolha dos participantes dessa pesquisa.

Estratégias de Investigação

- Observação Participante:

A observação participante foi realizada 5 vezes por semana, no horário de aula, no turno da manhã, durante todo o segundo semestre do corrente ano. Nesse processo, foram observados os momentos de brincadeiras dirigidas e espontâneas. Nos momentos de brincadeiras foram observados os seguintes aspectos: horários de realização das brincadeiras, quantitativo de crianças envolvidas, tipo de brincadeira (espontânea ou dirigida), meio em que a brincadeira aconteceu, papel do professor na brincadeira, quais as temáticas da brincadeira e quais os tipo de estímulo de ordem socioafetiva ou psicomotora estavam sendo estimulados durante a brincadeira. Por exemplo, como as crianças encaram uma situação problema dentro da brincadeira? Como lidam com uma situação de conflito? A brincadeira contribuiu para o desenvolvimento de atitudes socioafetivas positivas como, por exemplo, de cooperação? Que dimensões do desenvolvimento psicomotor foram estimulados durante a brincadeira?

O **brincar espontâneo** e livre foi observado em sua maioria nos momentos de recreio, porém, algumas situações foram observadas durante as brincadeiras vivenciadas em sala de aula. A partir da **observação participante**, foi criado um roteiro de brincadeiras dirigidas com o objetivo de explorar a motricidade ampla e refinada, foram divididas em: locomotoras, não locomotoras e manipulativas. O roteiro foi pensado para que as crianças manifestem as características próprias do brincar, como também, foram propostos desafios que apontem as características do desenvolvimento humano nas crianças desta idade, a saber: aspectos do desenvolvimento motor e socioafetivo. Esses

aspectos foram registrados através de fotos, registros videográficos e relatos escritos a partir da observação.

Ressaltamos que além das anotações da observação em diários de campo, as brincadeiras foram também registradas por meio de fotos e videogravações.

Procedimento:

O procedimento foi dividido em três etapas:

1ª Etapa: Observação Inicial

Inicialmente, foi realizado um momento de observação geral das crianças em momentos de brincadeira, (espontâneas e dirigidas). Esse momento teve como objetivo compreender como as crianças desta idade estão se relacionando nos momentos de brincadeiras com os pares. Também foi levado em consideração que tipo de estimulação no desenvolvimento humano das crianças estão sendo trabalhados pela professora nos momentos das brincadeiras dirigidas, ou seja, que aspectos do desenvolvimento motor e socioafetivo estão sendo estimulados pelo engajamento na brincadeira; Os mesmos aspectos foram observados nos momentos de brincadeira espontânea. Esta etapa foi totalizada em 4 sessões de observação.

2ª Etapa: Elaboração e realização de um Roteiro de Brincadeiras

Baseado na observação realizada na etapa 1, foi proposto um roteiro de brincadeiras, afim de avaliar se tais brincadeiras podem favorecer a estimulação e desenvolvimento de habilidades psicomotoras e socioafetivas pelas crianças. O objetivo foi trazer desafios tanto motores, quanto socioafetivos, para identificar e descrever como as crianças trabalham entre si a resolução de conflitos, frustração, atividades de percurso, superação, partilha, respeito, limite; entre outras. Também aspectos relacionados ao desenvolvimento psicomotor. Por exemplo, de que forma estão saltando, correndo, encaixando, pintando, etc. Esta etapa foi dividida em dois momentos: o primeiro de observação de dois dias da semana de brincadeiras espontâneas, registrando como as crianças brincavam, quais os comportamentos e os estímulos nas áreas socioafetivas e psicomotoras; o segundo, aplicação das brincadeiras dirigidas em 2 dias da semana,

registrando como as brincadeiras foram feitas, quais os comportamentos das crianças diante de uma das outras, a participação da professora avaliadora e quais os estímulos socioafetivos e psicomotores nestes momentos.

Com base nas observações realizadas e videografadas, foram analisados os registros e identificados quais áreas do desenvolvimento humano foram estimuladas durante as brincadeiras, de modo a identificar possíveis contribuições do ato de brincar para o desenvolvimento infantil, com ênfase nos aspectos socioafetivos e motor. Também com base nas observações realizadas e nas propostas de brincadeiras desenvolvidas, serão sugeridas atividades que possam favorecer a estimulação de tais domínios do desenvolvimento infantil. Além disso, tivemos como foco de investigação a atuação da professora enquanto mediadora do processo do brincar infantil, buscando compreender qual a contribuição dessa mediação por meio da brincadeira infantil.

Capítulo III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Os dados a seguir estão organizados a partir da transcrição de vídeos feitos em momentos de brincadeiras livres e espontâneas. Estão destacados e organizados em dois grandes blocos do desenvolvimento infantil envolvidos durante o brincar: as relações socioafetivas (partilha, frustração, capacidade de lidar com limites, e etc) e o desenvolvimento psicomotor (correr, andar, pular, encaixar, lateralidade, equilíbrio, etc). Foram selecionados dois episódios de brincadeiras espontâneas e dois episódios de brincadeiras dirigidas em cada bloco. Na análise realizada, além de tais dimensões do desenvolvimento, será também analisado e descrito o papel da professora como mediadora nos momentos de brincadeiras. Faz-se importante ressaltar que todos os nomes das crianças apresentados na descrição dos episódios são fictícios, garantindo o direito ao sigilo quanto à sua identificação.

1) Relações Socioafetivas no contexto da ludicidade

Compreende-se por sociafetividade a junção entre as relações sociais e as características próprias da afetividade da vida humana. As principais características observadas nas transcrições abaixo são: sentimento de partilha, cooperação, capacidade de lidar com limites e frustrações, conflitos com os pares, e etc.

a) Brincadeiras espontâneas

Episódio 1:

Num momento de recreio, João está com seu brinquedo intitulado de Cara a Cara. Ele dá muitas voltas pelo parque em busca do seu colega de classe Pedro. No momento em que percebe a presença do adulto, vem até o avaliador e pergunta: “Onde está Pedro? Eu já tô cansado de procurar por ele... Não acho ele... Será que ele está no futebol? (expressão de frustração) Me ajuda a procurar por favor. Quero que ele brinque comigo”. Neste momento o adulto pega na mão de João e leva-o até o amigo, que está brincando num grupo de mais 3 crianças. Ao se deparar com o amigo na companhia de mais crianças, João convida-o para brincar com ele: “Pedro, vem brincar comigo. Eu trouxe cara a cara ó... Vamos lá para o galpão!” Pedro aceita o convite, e traz uma opção para João: “A gente vai tudo com você! Você empresta para a gente todos?”

Cada um vai uma vez! Podemos fazer um campeonato João!” João, que neste momento não está nada empolgado com a ideia de dividir seu brinquedo e o amigo, responde: “Não quero dividir! Eu tô chamando você... Eu mando na brincadeira porque o Cara a cara é meu!”

Então Pedro recusa ir com João. Pedro vai até o adulto com expressão de choro e diz: “João não quer dividir o brinquedo. Quando a gente traz o brinquedo pro Reino (nome fictício para a instituição) a gente tem que dividir, num é Bela?” O adulto então diz: “Pedro, chame João e diga para ele que você quer brincar com ele, mas que também tem outros amigos. Diga que a brincadeira vai ficar legal com outras crianças e que você gostaria de dividir a brincadeira. Você consegue resolver sem chorar?” Pedro responde: “Consigno... Mas quero que você vá comigo Bela, ele não quer ser mais meu amigo porque eu estou com as crianças do outro infantil, 4, mas todo mundo é amigo, né Bela?”

O adulto dirige-se até João, que está escondido na casinha do parque, também chorando e já começa contestando: “Pedro não é mais meu amigo! Não quero outras crianças... Quero jogar com Pedro... (chorando muito)... Não quero dividir o cara a cara com ninguém mais!” O adulto pergunta a João: “João, você acha certo trazer um brinquedo tão legal para o Reino e não dividir com seus amigos?” João responde chorando: “Mas minha mãe mandou eu ter cuidado porque foi caro. Os outros meninos vão quebrar meu brinquedo...” Neste momento o adulto ajoelha-se de frente à João, enquanto isso Pedro está atrás do adulto e mais 3 crianças o acompanham observando o comportamento de João. O adulto diz: “João, você pode brincar com seus amigos sem o Cara a Cara. Se você trouxe o brinquedo, pode dividi-lo com as outras crianças, se não quer fazer isso, guarde o brinquedo na bolsa e volte para brincar.” João permanece chorando e não responde, então o adulto pede que as outras crianças brinquem até João resolver o que quer fazer. Após alguns minutos, João guarda o brinquedo e volta ao encontro dos amigos e resolve participar do futebol. Pedro e as outras crianças o recebem com alegria e começam a montar um time para a partida de futebol que segue até o final do recreio.

Tendo como objetivo de estudo a investigação das relações socioafetivas emergentes durante o momento de brincadeira, no episódio descrito acima podemos

destacar alguns aspectos, como: a) partilha; b) frustração; c) limite; e d) conflito. A partir do momento em que João estabelece uma relação de amizade com Pedro, decide partilhar o seu brinquedo com o mesmo, porém, Pedro, que já estava com outras crianças em outra situação de brincadeira, resolve convidar as demais crianças para participar da proposta de João com o brinquedo. João, por sua vez, não aceita esta nova configuração da brincadeira e entra em conflito com Pedro e as demais crianças, a ponto de haver uma desorganização emocional, pois não deseja partilhar seu brinquedo e nem o seu amigo Pedro. Neste momento, Pedro tem a iniciativa de buscar um adulto, representado pela figura da professora, para conseguir solucionar o conflito, acreditando que o adulto poderá trazer à João a reflexão sobre sua atitude de não dividir o brinquedo com as demais crianças. Parece que sozinho Pedro não consegue fazê-lo. Neste momento ressalta-se a importância do adulto como o mediador do conflito a fim de proporcionar a João e Pedro um acordo sobre a partilha do brinquedo ou uma nova configuração de brincadeira, dando a João um limite para seu comportamento e ação para com as outras crianças. João toma uma atitude após alguns minutos e decide se juntar as demais crianças num jogo de futebol que proporcionará a ele o fim do conflito. Com base na análise realizada, podemos inferir que ele preferiu não compartilhar o seu brinquedo com as outras crianças, ou seja, ele não estava aflito pelo amigo Pedro estar convidando outras crianças, mas sim preocupado com o brinquedo que possuía (levando em consideração o discurso que produziu sobre o “cuidado” que a mãe recomendou que ele tivesse). Dentro dessa perspectiva, é possível compreender que as crianças em seus momentos de brincadeiras estão liberando sentimentos que demonstram características próprias do estágio de desenvolvimento que se encontram nesta idade. Wallon (1981) em seus estudos destacou estágios do desenvolvimento ressaltando as influências biológicas, sociais, emocionais e motoras. As crianças da situação transcrita acima encontram-se no estágio do Personalismo, onde a criança sente uma real necessidade de se autoafirmar, impor a sua visão pessoal e lutar para prevalecer a sua opinião. No entanto, ao mesmo tempo Wallon destaca que, nessa idade, as crianças também buscam uma reaproximação do outro. No episódio descrito acima, é possível identificar na fala de João características fortes de sua imposição e defesa do que ele acredita ser o correto a ser feito, como por exemplo, na sua fala com Pedro: *“Não quero dividir! Eu tô chamando você... Eu mando na brincadeira porque o Cara a cara é meu!”* E posteriormente com a sua fala diante do adulto: *“Não quero outras crianças... Quero jogar com Pedro...”*

Wallon identifica na conduta da criança que toma posse do objeto e não o partilha com os demais, a necessidade desta criança se autoafirmar, pois a partir do momento em que não divide, entra numa brincadeira egocêntrica. Neste episódio, o comportamento de João também é regado por um sentimento de medo de quebrar o brinquedo que sua mãe comprou. Quando João reproduz que a mãe “mandou” que ele tivesse cuidado com o brinquedo, por ser um objeto caro, João traz para a situação uma característica própria das relações sociais que são iniciadas na família. A primeira instituição social da criança é a família e é nela que a criança aprende as principais regras e recebe os limites necessários para posteriormente enfrentar outros espaços sociais. É na escola que a criança compreende a dimensão da cultura e da sociedade através dos comportamentos que ela já traz e no conhecimento da cultura do outro e da apropriação de uma nova cultura, esta construída na escola e com os dois pertencentes. É através do lúdico que a escola de educação infantil molda e traz a criança um aprimoramento de suas relações sociais através do contato com os pares e da mediação do professor. É possível identificar a mediação realizada pela professora, quando apresenta para João a opção de refletir sobre o seu comportamento e posteriormente mudar de atitude com relação aos colegas. Segundo Vygotsky (1998) o professor mediador torna-se um ser ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e, em situações de brincadeiras, cabe a ele proporcionar as crianças atividades que estimulem sua ZPD e ofereçam a elas a oportunidade de resolverem seus conflitos.

Episódio 2

O seguinte episódio foi escolhido mediante a uma brincadeira espontânea entre um grupo de meninas e a promoção da inclusão de outra menina da classe com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) na brincadeira. Este episódio foi registrado num “dia de brinquedo”, dia que é permitido às crianças levarem brinquedos pessoais para a escola.

As crianças estão num momento de brincadeira livre no ambiente de sala de aula. Trata-se de um dia intitulado como “dia do brinquedo”, que acontece 1 vez por semana e as crianças são autorizadas a levar um brinquedo de casa para a escola. Neste momento, há um grupo de 3 meninas brincando com algumas bonecas e Luna observa ao redor da mesa a brincadeira das meninas, segurando o seu brinquedo que é uma

casa de bonecas da Polly. (Luna é uma criança NEE, e possui uma dificuldade em formular palavras e frases completas com sentido. Luna evoluiu bastante desde o começo do ano, mas ainda necessita de investimentos para o desenvolvimento da sua linguagem). Luna se aproxima de Nina e diz: “Quer brincar!” Nina responde: “Estamos brincando de bonecas de mamãe e papai. Quer ser o que?” Luna responde: “A casa de Luna. Quer brincar com Nina, Maria, Lelê e Sôfi. A casa de Luna. Boneca... Olha (apontando para o seu brinquedo), é legal!” Nina, responde: “Vem brincar com a gente. A gente usa tua casa Luna, tu pode ser a tia da minha filha! Vamos! Abre tua casinha!” As outras meninas convidam Luna também para brincar e logo depois, o grupo começa a brincar de “casinha de bonecas” umas com as outras, partilhando materiais (bonecas, casinhas, roupinhas, tiaras, escovas, pentes e perfumes). Nina pergunta a Luna: “Luna, quer emprestada a tiara para sua filha? Aí eu te empresto a minha e você me empresta a sua roupinha. Essa aqui ó (apontando para um vestido de boneca na cor verde) que cabe na minha filha e ela vai ficar linda!!” Luna responde: “Luna deixa... É de Luna. Luna dá a Nina para filha de Nina... Boneca. Aqui... (apontando para a boneca de Nina e depois para a sua boneca sorrindo muito). É possível escutar várias conversas entre elas tais como: “Nina você já deu banho na sua filha? Eu quero usar o banheiro para dar banho na minha filha! Antes dela dormir tem que dar banho Nina, não pode colocar suja né!?” Outras meninas cantam canções de ninar e Luna conta a história para sua boneca como se fosse sua filha... A brincadeira segue até o momento do lanche.

Diante do momento de brincadeira transcrito acima, é possível perceber as relações socioafetivas tais como: partilha e cooperação, presentes não somente através dos discursos reproduzidos pelas crianças como o de Nina com Luna: “Luna, quer emprestada a tiara para sua filha? Aí eu te empresto a minha e você me empresta a sua roupinha. Essa aqui ó (apontando para um vestido de boneca na cor verde) que cabe na minha filha e ela vai ficar linda!!”, mas também através da relação afetiva entre Luna e as outras meninas no momento de partilha dos brinquedos, inclusão na brincadeira, solicitude em compreender a linguagem de Luna e sua inclusão na sala como um todo. Luna é uma aluna com necessidades educacionais especiais, mesmo que seu diagnóstico ainda não esteja totalmente conclusivo apontando para uma necessidade específica, mas é aparente seu comprometimento de linguagem e em muitos momentos

um certo desequilíbrio emocional presentes em sala de aula e em atividades diversas. Neste episódio, fica evidente que as crianças não fazem aceção de criança para participarem das brincadeiras, mesmo sabendo das limitações de Luna e de seu comprometimento, que muitas vezes dificulta que ela se relacione com outras crianças nos momentos em que ela se desequilibra emocionalmente. No momento do jogo, as crianças constroem uma cultura própria para aquele momento lúdico, seguido por regras que guiarão seus processos imaginários através do faz-de-conta presente nesta brincadeira. A linguagem utilizada pelas crianças no momento de faz-de-pconta traz a concepção Vygotskyana quando afirma que o brincar é importante e rico para o desenvolvimento da linguagem , que precede a ação, neste episódio precedindo a ação de convidar o outro para entrar na brincadeira, como também, através da reprodução da cultura que elas pertencem. Por exemplo, quando as meninas externam: *“Nina você já deu banho na sua filha? Eu quero usar o banheiro para dar banho na minha filha! Antes dela dormir tem que dar banho Nina, não pode colocar suja né!?”* O ato de tomar banho antes de dormir, comer ou qualquer outra atividade relacionado à higiene pessoal, está altamente ligado ao real da criança em seu grupo familiar e é reproduzido pelas ações das meninas neste momento de brincar. Segundo Vygotsky (1998, p. 137) “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”. É brincando que a criança reproduz o que vive em sua vida real, imitando o comportamento dos adultos que o cercam. Num momento posterior, a criança se afasta da imitação e passa a construir novas combinações e, também, novas regras. Neste sentido, para Cerisara (1998), a brincadeira assume o papel de uma atividade cultural. Dentre estas habilidades, a experiência social é enfatizada por Vygotsky (1984), que afirma exercer papel dominante através do processo de imitação. Para ele, quando a criança imita a forma pela qual o adulto utiliza instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade singular. Nesta perspectiva, a brincadeira de faz-de-conta permite, por exemplo, que a criança execute uma tarefa mais avançada do que a usual para a sua idade. Quando uma criança põe a mesa ao brincar de casinha, ela está desenvolvendo uma habilidade que poderá ser útil para a vida adulta.

b) Brincadeiras Dirigidas

Episódio 3:

O avaliador lançou o convite do “faz de conta da feira de Caruaru”. Elegeu uma criança como o contador da feira, responsável por fazer a distribuição do dinheiro entre os “comerciantes”. Foram divididas barracas de: Brinquedos, Tapioca, Roupas e Livros. A principal regra era: construir parceria (sócio) com alguém que eles não costumavam brincar e formar o grupo dos feirantes responsável pelas barracas. Cada grupo recebeu um valor simbólico para realizar as transações financeiras de uma feira de verdade. Antes de iniciar a atividade, foi feito um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o que elas entendiam a respeito da feira de Caruaru, sobre as relações de compra e venda e sobre propaganda. As crianças responderam sobre a feira de Caruaru: “É uma feira bem grande. Te, comida, roupa e muita gente”... “As pessoas ficam gritando: Quer comprar!!! É baratinho!”. Sobre as relações de compra e venda: “O dinheiro serve para gastar!”; “Só quem tem dinheiro pode comprar na feira!”; “O dinheiro fica com o dono da feira e os donos das barracas pagam para o dono da feira deixar eles vender!”. Quando questionados sobre propaganda, disseram: “É o que o homem fica gritando dizendo que tá barato!”; “É o que passa na televisão dizendo o que tem pra vender!”; “É com dinheiro e comprar que faz a propaganda e as pessoas vão lá e compram de novo.”. O episódio abaixo foi selecionado devido à atuação de um grupo de crianças que está no estágio do personalismo muito exposta nesta situação, onde a exaltação do eu e do desejo de si mesmo para com o outro, acaba por sua vez, criando conflitos no grupo e necessitando da intervenção do avaliador para mediar o conflito.

Marcelo, Nina, Tetê e Guga, são os responsáveis pela barraca de roupas e receberam uma quantia em dinheiro do contador da feira. Entre si, começaram a dividir as peças de roupa e escolher as melhores peças para sua barraca. No momento de vender, Guga diz para Nina: “Nina, você não pode vender as roupas de super-heróis porque é de menino e só eu e Marcelo podemos vender. Você vende as fantasias de meninas.” Nina retruca: “Não Guga! Assim não vou vender nada (voz de tristeza) não é justo. Assim vou ter pouco dinheiro. (já chorando). Neste momento o avaliador chama o grupo e pergunta: “Porque Nina e Tetê só podem vender roupa de menina?” Os meninos começam a falar ao mesmo tempo, até que

Guga toma a palavra num tom bem firme: “Porque menina vende coisa de menina. Não pode vender super-heróis.” Nina chora e Tetê toma a palavra: “Não Guga! É pra dividir a barraca e o dinheiro! Não pode ficar com mais... os meninos todas as vezes ficam com mais, tem que dividir. Não liga Nina, a gente vende qualquer uma. Vamos fazer outra barraca (segurando na mão de Nina)”. Neste momento o avaliador diz: “o desafio é brincar em grupo, se vocês montarem outra barraca, não vai ser legal construir o dinheiro em grupo. No final o ponto não é apenas de Guga ou de Nina, mas de todos da barraca, do grupo. Guga, ajude sua amiga a vender roupa do super-herói que ela ajuda você a vender a roupa de menina. Um ajuda o outro e no final vocês terão mais dinheiro.” No momento Guga sai com o braço cruzado e diz que não deseja mais brincar. Nina e Tetê montam a barraca das roupas e começam a vender. Marcelo, que também não quis vender roupa para meninas, juntou-se ao grupo da tapioca.

Na situação acima descrita, foi possível perceber a dificuldade das crianças envolvidas na brincadeira em trabalhar com a partilha e, ao mesmo tempo, com a questão de gênero. Os termos “é de menina” ou “é de menino” foi bastante referido neste grupo, e a dificuldade em partilhar e cooperar estava girando em torno da questão do gênero. Uma criança, não compreendeu que o grupo não era “cada um por si” ou apenas os meninos por si mesmos, e ao perceber que o avaliador não iria ceder ao seu posicionamento, preferiu sair da brincadeira ao invés de compartilhar os objetos com as meninas e frustrou-se; preferindo ficar no canto e não participar mais da brincadeira. As demais crianças do grupo compreenderam a proposta e se lançaram em outros grupos, afim de continuarem participando da brincadeira. Neste sentido, Wallon afirma que a criança no estágio do personalismo sente a necessidade de afirmar seus desejos e, para isso, não aceita a opinião do outro, mas deseja impor a sua própria opinião, como acontece quando Guga expressa: *“Nina, você não pode vender as roupas de super-heróis porque é de menino e só eu e Marcelo podemos vender. Você vende as fantasias de meninas.”*

A questão do gênero também está presente neste discurso de Guga e faz-nos identificar mais uma vez a presença de influências da cultura a qual Guga pertence, seja ela no plano micro (família) ou no macro (escola e outros grupos). Para Kishimoto (1998) ao brincarem as crianças executam e reinterpretam as ações de seu contexto real. Quando Guga afirma que a brincadeira é de menino ou de menina, ele está enfatizando

o contexto da cultura que ele está inserido, ou seja, ele aprendeu que determinadas ações e brincadeiras são características de determinado gênero. Quando faz isso, Guga além de expor essa concepção já enraizada, ele também defende o seu próprio ponto de vista e não aceita a posição do outro, visto que é a opinião contrária; característica própria do estágio do personalismo descrito por Wallon. A professora entra no conflito para mostrar a Guga que sua concepção não está totalmente coerente, mas que na brincadeira, assim como na sociedade, as pessoas se completam, mesmo sendo de sexos diferentes e que juntas podem construir momentos ricos e que gerariam seu divertimento.

Episódio 4

Transcrição de um vídeo do momento de brincadeira dirigida com o tema “construir em grupo”. Nesta brincadeira as crianças receberam blocos para criarem “cantinhos” de brincadeiras e casinhas, afim também de construírem com crianças que não costumam brincar. O episódio transcrito abaixo é um recorte de uma situação de um grupo específico com duas crianças que possuem fortes traços de liderança dentro do grupo classe.

João, Guigo, Maria e Jojô, receberam 5 blocos de encaixe e 3 pedaços de tecidos grandes para construírem um cantinho para brincarem em grupo. João e Maria começam a querer controlar a brincadeira, assumindo papéis de líderes do grupo. Maria logo diz a João: “Não é assim que constrói João! Ponha aquela peça ali e a azul nesse pedaço aqui (apontando para uma peça vermelha).”. João retruca: “Não Maria! Você só quer fazer assim porque quer mandar na brincadeira. Eu quero fazer desse jeito (continua encaixando as peças)”. A partir do momento em que entram em conflito, as outras crianças do grupo se aproximam dos dois e Jojô toma a palavra: “Maria, você não manda na brincadeira. Você não ouviu Bela dizer que é para todo mundo construir? A brincadeira é da gente todos! E você João, deixa a gente dizer o que a gente acha também... Não gostei!”. Guigo também se aproxima e diz: “É, João só quer mandar na brincadeira! Não é legal assim! Vamos sair e ir brincar com o grupo de Guga... Tem que fazer o que Bela disse!”. João responde aos dois: “Podem ir! Eu prefiro brincar sozinho porque eu to fazendo do jeito certo, do jeito que fica mais melhor!” Jojô e Guigo começam a ir para outro grupo. Ao

observar a situação, o avaliador aproxima-se do grupo e fala: “Ainda não construíram a casinha de vocês? Onde está? Vocês tem as peças, cadê a casinha?” João logo responde: “Eu quero fazer uma casinha naquele cantinho (apontando para o canto esquerdo no fundo da sala do lado oposto a porta de entrada) mas Maria quer uma cabana e eu quero casa! E a cabana dela é no meio da sala! Ela só quer ser a vela do bolo! Eu não gosto!” Vira-se para Maria e diz: Não gosto de brincar com você! Você não deixa as crianças brincarem como querem... não pode! Não gostei!” Maria responde automaticamente em tom elevado: “É muito mais melhor fazer cabana e ali no meio porque as crianças ficam com mais espaço quando ficam no meio da sala. No canto não tem espaço. Você não brinca comigo!” O avaliador dirige-se a Jojô e pergunta: “Jojô o que você acha da opinião de Maria e a de João?” Jojô tenta explicar a situação: “Bela, o João queria fazer nossa casinha no cantinho e pegou todas as peças e começou a brigar com a Maria porque não gostou de a ideia dela ser no meio da sala... Ele quer ali (apontando para o mesmo canto apontado por João anteriormente). Maria não quer ficar nesse grupo porque ela só quer ficar com a Nina Alves e tava querendo dar nossas peças pra ela. Aí, aí, aí, aí... foi isso.”

Neste momento Maria está olhando para Jojô e o avaliador, com uma expressão como se não se importasse em não brincar com aquele grupo, pois, o seu grupo de afinidade foi desarticulado pelo avaliador, afim de gerar uma relação com o restante do grupo. O avaliador propõe: “Maria, você e João tem o desafio de brincar com Jojô e Guigo, que estão esperando vocês terminarem de resolver onde montar a casinha. Vocês perguntaram a Guigo e a Jojô onde eles gostariam de ficar? E se vocês fizessem uma votação ou um “pedra, papel e tesoura?”, dessa forma quem ganhar o jogo, poderá escolher o lugar de montar a cabana. Vocês conseguem resolver isso?” João adora a ideia e logo fala num tom animado: “Assim é mais fácil!” Maria não concorda muito, mas logo se agrupa e participa da votação através do jogo “pedra, papel e tesoura”. Jojô venceu o jogo e escolheu o lado oposto ao que João havia escolhido e todos conseguiram montar a cabana utilizando todos os utensílios que lhes foram disponibilizados...

Na situação acima é possível extrair das relações socioafetivas situação de partilha, conflito entre uma ideia e outra de duas crianças diferentes, como também, o papel do professor na mediação do conflito. A partir do momento em que Maria não aceita a ideia de João em construir as peças, nem com a posição da cabana que seria construída, entram em conflito, o que é evidenciado nesta fala de Maria e João: *“Não é assim que constrói João! Ponha aquela peça ali e a azul nesse pedaço aqui (apontando para uma peça vermelha).”*. João retruca: *“Não Maria! Você só quer fazer assim porque quer mandar na brincadeira. Eu quero fazer desse jeito (continua encaixando as peças)”*. Vinha (2014) aponta que o conflito no momento de brincadeira é altamente pedagógico, como também interfere no processo de desenvolvimento da criança, pois, a partir do momento em que as crianças questionam o posicionamento do outro e passam a não aceitar este posicionamento, elas entrarão no processo de acordo ou de ruptura, a fim de cessar o conflito. Durante o conflito, o adulto assume um papel de mediador, oferecendo às crianças uma nova interpretação e solução, envolvendo todas as crianças. Para Vygotsky:

... a mediação feita por um parceiro mais experiente é de grande influência na construção do pensamento e da consciência de si, que vai emergindo do confronto com os parceiros nas situações cotidianas, via imitação do outro ou oposição a este. É algo, pois em constante modificação. O indivíduo assim forma sua conduta e sua personalidade a partir dos conflitos que estabelece com o meio a cada momento. (Vygotsky, apud Oliveira, 1995 p.53).

A partir do momento em que a professora oferece uma solução, as crianças se reorganizam e concordam em uma nova configuração para cessar o conflito. A mediação a partir do adulto oferece às crianças a possibilidade de confrontar os seus próprios limites e compreender que o outro também é significativo e também possui desejos e posicionamentos que nem sempre estarão em acordo com os demais. Ainda segundo Vinha:

Os conflitos são parte da interação social e nos dão pistas do que a criança precisa desenvolver. Mesmo desgastantes, eles são positivos e necessários para o aprendizado de valores e regras. O que faz diferença é a forma como os problemas são enfrentados. Em vez de preveni-los, o docente deve aproveitá-los para ajudar os envolvidos a reconhecer o ponto de vista do outro e buscar soluções aceitáveis para todos. (2014, apud Nova Escola, Ed.273, 2014)

Diante das observações aqui descritas, é possível perceber as relações socioafetivas presentes nos momentos de brincadeiras tanto espontâneas quanto dirigidas, e a partir também da mediação da professora proporcionando as crianças um desenvolvimento dessas competências nas seguintes áreas: soluções para conflitos, competência para lidar com a frustração, partilha e respeito; características importantíssimas para o desenvolvimento moral do indivíduo. Durante as brincadeiras, as crianças reproduziram através das falas e ações o que apreenderam culturalmente através das suas relações sociais parentais e no espaço escolar, compartilhando umas com as outras experiências significativas para a vida adulta.

2) Desenvolvimento Psicomotor no contexto da ludicidade

Compreende-se por Desenvolvimento psicomotor o aumento da capacidade das crianças em realizar funções cognitivas e motoras progressivamente mais complexa, envolvendo capacidades físicas, intelectual e social. As principais características observadas nas transcrições abaixo são: tônus muscular, atenção, freio inibitório, equilíbrio, lateralidade, coordenação motora fina e ampla, e etc.

a) Brincadeiras espontâneas:

Episódio 5:

Um grupo de 4 crianças está brincando na sala de aula com um brinquedo de encaixe. O grupo começa a planejar o que irá montar para começar a brincar. Marcelo dirige-se a Dan e diz: “Dan, vamos brincar de Manicrafti? A gente monta um manicraft com

essas peças e cada um faz uma para depois começar a batalha!” Dan aceita e ambos começam a montar o que chamam de Manicrafti. Enquanto começam a montar, Guigo se aproxima junto com Guelito e perguntam se podem também participar da brincadeira. Marcelo consente que se agreguem ao grupo e começam a montar as peças e encaixarem. Guigo tem dificuldades no encaixe de algumas peças e pede ajuda a Marcelo. Marcelo começa a ajudar o amigo. Dan encaixa as peças e juntos constroem 4 personagens de Manicrafti e então resolvem começar uma batalha entre os bonecos. Guigo toma a palavra e diz: “Tem poucas peças... Não dá para fazer muitos manicraftis... Tem que ter mais! É melhor a gente construir uma cidade e fingir que os manicraftis são essas tampinhas olha (apontando para tampas de garrafas pet) e aí a gente constrói e faz uma cidade!” Guelito responde: “Mas a cidade de manicrafti tem que ter mais peças. A gente usa as tampinhas também e a peça do jogo de Damas (referindo-se ao tabuleiro de Xadrez)” Marcelo logo diz: “Legal! Vai ficar massa!” Assim, mudaram de ideia e começam a construir com mais materiais de encaixe uma cidade. É possível perceber os movimentos das crianças para esta atividade manipulativa que exige delas uma concentração e ao mesmo tempo tônus para realizar o movimento de encaixe. Após alguns minutos, o grupo já havia montado prédios, pistas para carrinhos, casas e escolas com o material de encaixe.

Na brincadeira acima descrita, foi possível destacar características onde as crianças se utilizaram de habilidades do contexto psicomotor para realizarem as atividades de: encaixe de peças para formação de estruturas; tônus muscular e organização, próprias de uma atividade manipulativa como é possível perceber no discurso de Guigo ao propor aos amigos a construção de uma cidade, que exige um maior tempo de concentração e a inserção de peças que não faziam parte do encaixe anterior. A partir do momento em que começam a encaixar as peças estão estimulando e trabalhando o tônus muscular, exigido para a realização do movimento do encaixe e também da aplicação da força sobre o objeto (a peça de encaixe) que está sendo utilizado nesta construção. Como é possível perceber, neste episódio, não apenas está sendo estimulado o desenvolvimento psicomotor, mas também, as relações sociais entre as crianças a partir do momento em que entram em acordo para realização de uma brincadeira. É possível detectar a regra deste jogo pois as crianças organizam seus pensamentos e ações a partir da configuração real do manicrafti (inicialmente) e

posteriormente com a construção da cidade do Manicrafiti e isso é verificável através das construções propriamente ditas (estão presentes prédios, casas, praças, espaços para avenidas e etc). Esta atividade se caracteriza como uma atividade manipulativa, pois, envolve o processo de manipular e manusear os objetos em questão. Para a execução desta atividade de coordenação motora fina, faz-se necessário uma concentração da criança num tempo maior, caracterizando a atenção como a atenção sustentada para a ação de encaixar e gerar um produto: neste caso a cidade que foi construída pelas crianças. Crianças menores de 3 anos possuem um tempo de concentração muito curto e distraem-se facilmente, mudando de foco e realizando outra atividade. Já na idade das crianças envolvidas neste episódio, o período de concentração é maior, garantindo a realização de atividades mais complexas. Segundo Wallon (1968) a partir do momento em que as crianças adquirem mais controle sobre o foco da sua percepção e sobre o sentido de sua ação motora, a criança torna-se capaz de sustentar voluntariamente sua atenção e mantém-se deliberadamente numa mesma posição. Wallon também faz críticas às concepções que definem atenção como um poder uniforme e global, ele prefere definir a atenção como uma capacidade do sujeito organizar sua ação, visando atingir objetivos definidos por si mesmo.

Episódio 6:

Entre a primeira e a segunda semana do mês de Agosto, as crianças estavam vivenciando na escola a valorização das brincadeiras e costumes populares. Conheceram lendas, confeccionaram brinquedos populares com materiais recicláveis e conheceram brincadeiras que não são mais atuantes entre as crianças na atualidade. Muito empolgadas com as novidades e com desejo de experimentarem essas brincadeiras vivenciadas pelos familiares mais velhos, no momento de parque, as crianças se reúnem e começam a brincar com brincadeiras populares. Esse episódio será descrito a seguir.

... Após alguns minutos de parque Nina reúne um grupo de 6 crianças para brincarem de “Pega acorrou”. Ela começa a dizer as regras e o funcionamento da brincadeira: “Tem um pega! As pessoas precisam ficar acoroadas para o pega não pegar elas. Se o

pega pegar você em pé, você vira o pega; mas se ele não conseguir pegar você, ele continua sendo o pega até conseguir pegar alguém que tá em pé ou tentou correr para mudar de lugar. Não vale ficar o tempo todo acorocado num lugar só, tem que correr se não, não tem graça. O pega tem que correr atrás da gente. Quando ele chegar perto, aí a gente se abaixa e depois corre para mudar de lugar!” As crianças começam a correr quando uma é eleita o “pega” da brincadeira. As crianças correm de um lado para o outro no parque e se abaixam, se levantam, tropeçam, caem e levantam, fingem que vão se levantar e o pega continua a insistir em tornar outra criança o pega da brincadeira. As crianças continuam a correr e saltitar em várias direções, as crianças gritam umas para as outras: “Corre para a direita!!!”; “Se abaixa Nina!”; “O pega é João! Corre para o lado de lá (apontando para o lado esquerdo)!”; “Vem Marina, corre para perto de mim!”; “Ah João, não vale pegar quem está abaixado. Você tem que pegar os que estão em pé e se a criança tentar correr!”; “Você não me pegou Guga, eu freei na hora... Olha aqui, meu sapato ficou preto do meu freio super sônico!” “Lero Lero to aqui atrás de você!!!”; “Não me pega!!!”. Muitas crianças agregam-se ao grupo para brincar de Pega, muitas crianças também menores que sentem o desejo de participar da brincadeira. Neste momento Guga, que é o pega da vez, diz: “Vamos, pode entrar. O pega sou eu (levanta os braços para cima das crianças que acabam de entrar na brincadeira e sai correndo atrás delas)”. As crianças começam a correr e neste momento a professora é convidada a entrar na brincadeira por Nina: “Bela, vem brincar com a gente!! Você corre junto com a gente e a gente ajuda você a não ser o pega!” A professora começa a participar da brincadeira e lança uma ideia para as crianças: “Que tal a gente correr fazendo movimentos? Primeiro a gente corre para a direita (apontando para o lado correspondente), depois a gente corre para a esquerda e se abaixa! Quem for o pega tem que acompanhar a gente. Que tal?” Guga diz: “Massa! Vamos! Vamos correr Bela! Eu tenho um freio no meu sapato!!!” Oli complementa: “A gente, a gente, pode correr para vários lados e depois o pega chega perto e a gente faz relógio para quem passar muito tempo abaixado para poder o pega pegar todo mundo.” A brincadeira continua e as crianças começam a correr, a professora começa a falar: “Gente, é o lado direito... O lado da sala do infantil 1... Porque Fafá, Guga e Renato estão correndo para o lado esquerdo? Assim o pega se confunde!”. Neste momento, muitas crianças já estão seguindo a professora, que está no lado direito, porém, dos 16 participantes da brincadeira, 7 não conseguiam ir para o lado que era combinado. O pega, que já era outra criança, Samuel, fala para o

grupo: “Vou correr pra frente, vocês tem que ir! Aaaaaaah!”. As crianças começam a correr na mesma direção que o pega afirmou que iria, muitas começam a cair e tropeçar, mas continuam a se levantar e a correr, levantar os braços, se abaixar, alguns pulam para instigar o pega, outras passam muito tempo abaixadas. A brincadeira se encerra com o toque da música que comunica o fim do momento recreativo.

No episódio acima transcrito é possível identificar situações em que o desenvolvimento psicomotor está sendo estimulado por meio da brincadeira. É importante ressaltar que o ambiente de parque da escola favorece o brincar espontâneo de uma forma mais livre e com maiores espaços para locomoção. As crianças conhecem o ambiente e se relacionam umas com as outras, participando das brincadeiras combinadas entre elas. No aspecto psicomotor, é verificável que as crianças estão em um movimento constante, impulsionados pelo tipo de brincadeira e pelas ações de correr, saltar, abaixar, equilibrar-se e frear o deslocamento quando necessário. Outro aspecto relevante nesta brincadeira está presente quando o avaliador descreve que acontecem muitos momentos de desequilíbrio e as crianças tropeçam e caem, isto acontece devido a pouca maturação das suas musculaturas em relação à velocidade que é necessária para escapar de ser o pega na brincadeira. O papel da professora neste episódio é de integrar à brincadeira estímulos para que as crianças reconheçam os principais pontos da lateralidade, ou seja direita, esquerda, para frente e para trás, ações próprias de um deslocamento. A brincadeira é caracterizada como uma atividade locomotora, que exige deslocamento de um ponto para outro, através das ações de correr. Também identificamos características que envolvem ação do pensamento sobre o movimento, que Wallon descreveu como *cinética*, que envolve o estriamento da musculatura propriamente dita no movimento, referenciados nesta situação pelo correr, abaixar, pular, o freio inibitório (que se traduz na capacidade da criança em controlar o corpo e mudar a direção do movimento, estando com o corpo em movimento) e a capacidade de equilíbrio, pois, para permanecer por alguns instantes abaixado, é necessário que a criança exerça um controle sobre o seu corpo e consiga permanecer em uma determinada posição por um período de tempo. O aspecto motor, o afetivo, a inteligência e o indivíduo são para Wallon fundamentais para o desenvolvimento e se complementam entre si. O aspecto motor se desenvolve primeiro e serve para atividades

de busca de um objetivo como função de expressar algo em relação a outro indivíduo. A motricidade é muito presente e forte na teoria de Wallon e é compreendida como um instrumento de comunicação, iniciando com os bebês que ainda não utilizam a oralidade para se expressarem, mas sim os movimentos. Posteriormente, a partir do momento em que se desenvolve, a criança passa para os deslocamentos ativos, que são as respostas e reações do corpo em relação ao meio e se inicia as práticas de interação, integração e movimento deste corpo no espaço com os outros e os objetos. Como descrito no episódio, as crianças conhecem o espaço em que estão brincando e mesmo que muitas não estejam com o conceito de lateralidade totalmente formado, é a partir dos outros que se relacionam fisicamente com o meio, através do deslocamento de um ponto para o outro. Isso fica evidenciado, por exemplo, na seguinte passagem: “...*Samuel, fala para o grupo: “Vou correr pra frente, vocês tem que ir! Aaaaaaah!”*. *As crianças começam a correr na mesma direção que o pega afirmou que iria...*” A partir do deslocamento ativo surge o deslocamento praxo, pois as competências de locomoção, tonicidade e equilíbrio já atingem uma maturação no sistema nervoso. Os deslocamentos praxos já ocorrem a partir da visão do mundo exterior, por meio do visual e da audição que proporcionam à criança uma visão mais nova do real e dela mesma. Wallon (1970) afirma:

O movimento não é um puro deslocamento no espaço nem uma adição pura e simples de contrações musculares; o movimento tem um significado de relação e de interação afetiva com o mundo exterior, pois é a expressão material, concreta e corporal de uma dialética subjetiva-afetiva que projeta a criança no contexto da sociogênese. (1970 apud FONSECA, 2008, p.17)

b) Brincadeiras Dirigidas:

Episódio 7:

O avaliador propôs uma corrida com sacos, onde as crianças foram divididas em 4 grupos, contendo 6 crianças cada. Cada criança recebeu um saco de pano para poder realizar a corrida. Nesta brincadeira, as crianças deveriam se organizar numa linha de

partida e a 7m de distância encontrava-se a linha de chegada; o objetivo é sair da linha de partida, chegar à linha de chegada, virar-se e retornar a linha de partida.

As crianças começaram a se organizar em fila. Após a largada é necessário que comecem a pular, afim de gerarem o deslocamento até a linha de chegada. Sam começa a questionar: “Assim é muito ruim! Esse saco atrapalha de correr. Não deveria ser corrida de saco, mas pulo no saco! (muita risada)”. Foi dada a largada e as crianças tinham que ir até a linha de chegada e retornar a linha de saída para poder haver um ganhador da corrida que no final se reuniria com o ganhador dos outros grupos para uma nova corrida. Durante a brincadeira as crianças saltavam dentro do saco e sentiam dificuldade em equilibrarem-se no saco e ao mesmo tempo realizarem o deslocamento. Maria foi a primeira criança a cair, mas logo levanta e prossegue na corrida. Guga também cai, começa a chorar e o avaliador se aproxima perguntando: “Você está bem? Se machucou?” Guga responde chorando: “Machucou, doeu. Essa corrida não ajuda a gente a correr. Não é corrida!” O avaliador conversa novamente: “Guga, é uma brincadeira com um desafio. Se fosse corrida normal, sem os sacos, você não teria um desafio para saber se consegue fazer o que eu pedi. É mais legal com o desafio! As crianças podem saber quem consegue pular mais rápido, ou pular mais devagar... Cada um tem seu tempo. Alguns caem, você caiu, Maria caiu e continuou a pular com o saco até o final. Desse jeito, ela ganhou o desafio dela, que era conseguir terminar a corrida.” Guga olha para o avaliador e responde: “Tá certo. Mas o desafio tá difícil... Vou tentar.” Guga levanta-se, enxuga o rosto, entra no saco novamente e continua a sua corrida. No final, todas as crianças conseguiram completar a corrida.

É possível extrair características do desenvolvimento psicomotor nesta atividade nos aspectos de: Saltar, coordenação de movimentos para se locomover no espaço, equilíbrio e freio inibitório. Muitas crianças tropeçaram e caíram, mas foi possível perceber que muitas não conseguiam demonstrar segurança e destreza na coordenação dos movimentos amplos através desta atividade desafiadora de exploração do corpo e do espaço. Assim como Wallon (1975) afirmou que as crianças precisam de uma maturação da musculatura para realizar movimentos mais complexos no espaço, ele também ressaltou a importância do adulto para nortear as crianças que não conseguem realizar estes movimentos ainda. Esta estimulação acontece não apenas num discurso de

incentivo, mas também através de atividades que dão à criança o desafio de superar suas limitações e posteriormente conseguir realizar sozinha (também nos lembra o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky). De acordo com Santos e colaboradores. (2004), o desenvolvimento motor na infância se caracteriza pela aquisição de um amplo aspecto de habilidades motoras, que possibilita a criança um domínio cada vez maior de seu corpo em posturas diferentes, como: formas diversas de se locomover no ambiente, manipulação de diversos objetos e instrumentos. Essas habilidades são básicas para a condução de rotinas mais diárias, como em casa e na escola. A coordenação motora deste episódio caracteriza-se como a coordenação motora ampla ou global, que aponta para as atividades que envolvem grandes músculos. O movimento amplo, até mesmo os mais simples, depende do equilíbrio, que por sua vez, está subordinado às sensações táteis, visuais, temporais, labirínticas, sinestésicas, etc. Experimentando a motricidade ampla a criança é levada a adquirir a dissociação de movimentos, ou seja, a realização de múltiplos movimentos ao mesmo tempo como saltar, correr, etc., como mencionado na descrição da atividade, em que a criança deveria saltar, afim de se deslocar de um ponto para o outro e, ao mesmo, tempo equilibrar-se. O fato de que algumas crianças caem não expressa necessariamente uma falta de equilíbrio, mas uma falta de amadurecimento das crianças em relação ao equilíbrio necessário para completar esta tarefa. Vale ressaltar que muitas não caíram, e isto sugere que estas estão num melhor nível de amadurecimento da coordenação motora ampla de seus movimentos. O equilíbrio acontece a partir do momento em que as forças contrárias atuantes em um corpo se encontram em um mesmo ponto, possuindo forças equivalentes, anulando-se.

Vale ressaltar ainda o papel de mediação da professora que, neste episódio, estimulou a criança que caiu e não desejava se levantar, frustrando-se por não conseguir realizar a atividade como a maioria das crianças. Mas, a partir do estímulo dada pela professora e de sua atuação convidando a criança a uma reflexão, (fazendo-a perceber que aquela atividade era um desafio para ela) a criança renovou sua coragem e motivação e conseguiu enfrentar e vencer o desafio proposto. Essa mediação contribuiu também no aspecto do desenvolvimento socioafetivo, favorecendo a construção de uma autoestima positiva e de uma atitude de enfrentamento e superação de desafios pessoais.

Episódio 8:

O avaliador disponibilizou para as crianças miçangas e cordões para criarem sequências de cores, de tamanhos e tipos entre as miçangas. O objetivo desta atividade é observar como as crianças encaixam as miçangas no cordão e criam sequências de cores, tamanhos e formas, caracterizando uma atividade manipulativa com estímulo de coordenação motora fina. Foram distribuídas miçangas nos formatos de bolinhas e quadrados; nas cores: amarelo, vermelho, verde, azul, branco, preto e rosa; e também um cordão de nylon de 45cm para cada criança e foram organizados grupos contendo 4 crianças, totalizando 6 grupos de igual quantidade.

As crianças começam a encaixar as miçangas no cordão de nylon. O grupo 1 criou uma sequência de: 1 quadrado e duas bolinhas; o quadrado na cor preta e as bolinhas nas cores verde e vermelho e utilizando apenas os tamanhos pequenos. O grupo 2 criou a sequência de 4 bolinhas e 1 quadrado; o quadrado na cor branca e as bolinhas nas cores verde, vermelho e rosa, organizando em grande para o quadrado e pequenas para as bolinhas. O grupo 3 criou a sequência de 1 quadrado e uma bolinha, utilizando todas as cores disponíveis, alternando entre 1 grande e 1 pequeno. O grupo 4 criou a sequência de 4 quadradinhos e 1 bolinha, os quadrados nas cores verde, azul, rosa e preto no tamanho pequeno e a bolinha branca no tamanho grande. O grupo 5 criou a sequência de 1 quadradinho e duas bolinhas, sendo as bolinhas coloridas e o quadrado colorido também, alternando entre grandes e pequenos. O grupo 6 criou a sequência de 2 quadradinhos e 2 bolinhas, sendo os quadrados nas cores verde e rosa e as bolinhas nas cores azul e vermelho, os quadrados 1 grande e 1 pequeno e as bolinhas todas pequenas. Guga se aproxima do avaliador e diz: “Fiz a minha sequência de quadrado e bolinha e colorido... tá vendo?”. Logo depois, aproxima-se João, mostrando o seu trabalho: “O meu está mais grande. Coloquei azul com vermelho, fica legal num é?”. O avaliador transita pelas mesas e observa como as crianças fazem a seleção das cores, dos tamanhos e de formas. Os grupos continuam a completar os cordões

Características do desenvolvimento psicomotor estimulados nesta atividade:
Coordenação motora fina através de atividade manipulativa, domínio de procedimentos

de encaixe, seleção de cores, diferenciação de formas e tamanhos. Nos momentos de brincadeiras com a motricidade refinada, as crianças compreendem as principais noções de diferenciações que nesta atividade são traduzidas pelas diferenças de tamanho, cores e formas. A coordenação motora das crianças começa a se ocorrer através do desenvolvimento da percepção e do conhecimento da criança pelo próprio corpo e de suas funções. A coordenação motora fina é caracterizada pelas atividades que envolvem as articulações dos ombros, mãos, pulsos e dedos em movimentos que vão progressivamente afinando dos ombros até as pontas dos dedos. Para que a coordenação motora fina se desenvolva, é necessário um amadurecimento da coordenação motora ampla, pois uma coopera no desenvolvimento completo da outra. A coordenação motora fina corresponde a uma modalidade e variedade muito grande de movimentos que aparecem em situações reais espontâneas, com diferentes finalidades e em atividades programadas, como também podem ser estimuladas através de movimentos específicos para determinados objetivos, como é o exemplo da atividade sugerida e transcrita neste episódio. Vale salientar que o equilíbrio continua a ser desenvolvido e estimulado nas atividades de coordenação motora fina através de pequenos movimentos, como também estímulos envolvendo a lateralidade e a orientação espaço temporal em trabalhos executados por crianças. Também é verificado o uso de músculos pequenos através dos atos de desenhar, pintar, manusear pequenos objetos (como no objeto desta atividade proposta) e com eles as crianças desenvolvem habilidades que acompanharão para toda a vida. Com 5 anos de idade (idade das crianças envolvidas nesta pesquisa) as crianças já possuem um grande controle da coordenação motora e aos 6 anos (idade de algumas crianças participantes desta pesquisa) inicia-se o processo de alfabetização e isso acarretará no estímulo de movimentos mais relacionados à coordenação motora fina, através do manuseio de lápis e tesoura.

Diante das observações aqui descritas, é possível perceber características do desenvolvimento psicomotor presentes nos momentos de brincadeiras espontâneas e dirigidas, e a partir também da mediação da professora proporcionando as crianças um desenvolvimento dessas competências nas seguintes áreas: motricidade ampla, através das atividades locomotoras; motricidade refinada, através das atividades manipulativas, equilíbrio, lateralidade e localização espaço-temporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, fica evidenciada a importância da professora como mediadora no brincar infantil, podendo contribuir para o desenvolvimento de diversas competências, em particular aquelas relacionadas ao desenvolvimento socioemocional e sociomotor. O brincar na escola constitui-se como um recurso importantíssimo para estímulo do desenvolvimento infantil na sua totalidade. O ato de brincar é complexo e tornou-se alvo de estudo de diversos autores e em diversas perspectivas. Conforme apresentado no texto acima, pode-se perceber a importância do brincar o desenvolvimento infantil, assim como a sua relação entre um e outro. Esta relação é multifacetada e necessita de vários pontos para ser compreendida. O ato de brincar é a essência da criança e através das observações realizadas foi possível descrever a participação da professora como mediadora do desenvolvimento infantil no contexto do brincar espontâneo e dirigido das crianças, contribuindo assim para avanço do conhecimento acerca do brincar para o desenvolvimento infantil.

Todos os resultados analisados neste trabalho, a partir das observações, confirmam os estudos presentes na bibliografia consultada. Tais resultados indicam que durante os momentos de brincadeira as crianças estão em constante contato com as diferentes culturas que as cercam, principalmente a familiar, constituindo assim um caráter também social para o ato de brincar e que a cultura é internalizada pelas crianças a partir do momento em que brincam umas com as outras e com diferentes materiais. O estímulo socioafetivo esteve presente através do lúdico como estimulante para as relações sociais e a afetividade das crianças, descritas pelos comportamentos delas diante de situações de conflitos e frustrações, principalmente umas com as outras. É neste momento em que a professora encontrou espaço de mediadora das relações, pois foi de fundamental importância para que as crianças refletissem sobre suas ações e em muitos casos, reconsiderassem o que caracteriza um amadurecimento das crianças em compreensão das regras sociais da cultura em que elas estão inseridas, tanto no micro (casa/família), quanto no macro (escola e outros grupos que frequentam). Foi possível refletir também o papel da professora durante as brincadeiras espontâneas, não apenas para interferir quando foi preciso, nas horas de conflitos entre as crianças, como foi relatado nos resultados. Mas principalmente na facilitação das crianças em vê-la como uma referência para situações de conflito e como participante das brincadeiras espontâneas, contribuindo para o prazer do brincar dos participantes dessa pesquisa.

Como afirma Brougère (2001) esta é a função da professora na educação infantil: estimular as crianças como mais nada o faria. Os professores também podem brincar com as crianças, principalmente se forem convidados a participar ou solicitados para uma intervenção. Porém, é necessário um cuidado para que haja respeito das regras e ritmos das brincadeiras que as crianças estão participando de forma espontânea.

No espaço escolar, torna-se ainda mais evidente a importância do brincar para o desenvolvimento de competências que darão suporte para o desenvolvimento na esfera pedagógica da criança, por exemplo, o trabalho com o movimento de pinça (necessário para coordenação motora fina presente no ato de escrever), a maturação dos processos psicológicos envolvendo a lateralidade e o equilíbrio corporal, capacidade de abstração através das brincadeiras de faz de conta e etc. O brincar na escola não necessita ser visto apenas como uma atividade de passatempo, mas como um suporte para professores detectarem possíveis dificuldades na vida da criança, seja na esfera social, cognitiva, emocional ou pedagógica. É justamente no brincar que se evidenciam muitas características próprias do desenvolvimento infantil, sem esquecer que o brincar está altamente atrelado à cultura e ao subjetivo de cada criança; sendo assim, o brincar proporciona uma interação profunda entre o subjetivo e o social, através do mundo que cerca a criança; e na escola, em particular, está a oportunidade de oferecer a mediação, onde os jogos e as brincadeiras fornecerão as bases sobre as quais as crianças irão adquirir e reconstruir seus conhecimentos e desenvolverem social e cognitivamente.

No desenvolvimento psicomotor, as brincadeiras espontâneas proporcionaram à essa pesquisa os estímulos que as crianças realizam em contato uma com as outras, mesmo sem perceberem, tanto na coordenação motora fina (expressa pelo manuseio de pequenos objetos, estimulando as musculaturas dos ombros aos dedos), como também através da coordenação motora ampla (destinadas à atividades diversas ao mesmo tempo, como correr, saltar e equilibrar-se). Já nas atividades dirigidas, as crianças foram estimuladas a realizarem a junção de diversos movimentos para promover o amadurecimento de suas competências e músculos, tais atividades correspondem à competências que acompanharão as crianças até a vida adulta, por exemplo, a partir do aprimoramento de competências de visuais, sinestésicas, labirínticas e etc. Já na coordenação motora fina, ou refinada, as crianças entraram em contato com o estímulo de musculaturas presentes em pequenos movimentos progressivos, como encaixar,

segurar e ao mesmo tempo equilíbrio, que também é estimulado na coordenação motora fina e os conceitos de lateralidade e orientação espaço-temporal.

Estudos como este podem contribuir para que pais, educadores e psicólogos possam valorizar o brincar e sua importância para o desenvolvimento infantil, durante as práticas envolvidas no cotidiano, além de incentivar as brincadeiras livres das crianças. Por fim, enfatiza-se a necessidade de novos estudos acerca do tema, investigue-se a importância do brincar na escola para o desenvolvimento pedagógico, como também planos de intervenção para investigar o papel do brincar e seus impactos na vida cotidiana da criança e da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOK, A.M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M.L. *Psicologia: Uma Introdução Ao Estudo Da Psicologia*. São Paulo: Saraiva 1996. (9º edição) DANTAS, HELOYSA. *A Infância Da Razão. Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo, Manole, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. SP, Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Revisão Técnica e Versão Brasileira adaptada por Wajskop, Gisela- São Paulo: Cortez, 1995. Coleção questões da nossa época.

_____. **Brinquedo e cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

BRUNER, J. Acción, pensamiento e lenguaje. Madrid. Alianza, 1989, in KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard University Press, 1986, in KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CERISARA, A.B. De como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T.M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.p.123-138.

DE MEUR, A. e STAES, L.: **Psicomotricidade: Educação e reeducação. Níveis maternal e infantil**. Tradução de Ana Maria Izique Galuban e Setsubo Ono. São Paulo. Editora Manole Ltda, 1984.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HENRIOT, Jacques. Sous couleur de jouers- La metaphore ludique. Paris: Ed. José Corti, 1989, in KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; **Henri Wallon** **Psicologia e Educação**. SP, Edições Loyola, 1999.

SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVEIRA, J. A. **Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação**. Revista Paulista de Educação Física. v. 18, p. 33-44, 2004.

VINHA, Telma. **Como lidar com conflitos na escola?** São Paulo, 2014, apud Nova Escola, Ed.273, 2014)

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Desenvolvimento Psicológico na Infância**. SP, Martins Fontes, 1999.

_____. **Formação Social da Mente**. SP, Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e Linguagem**. SP, Martins Editora, 2008.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1998

_____. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.