

Periodização do desenvolvimento psicológico das crianças, o brincar e a formação docente: possíveis diálogos

Periodization of children's psychological development,
play and teacher training:
possible dialogues

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende¹
Fernanda Duarte Araújo Silva²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar estudos sobre as regularidades e não regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, além da relação com o brincar como uma das atividades que atravessam o desenvolvimento psicológico. Para alcançar tal objetivo, realizamos um levantamento de estudos, artigos e livros que abordam a questão da periodização das idades proposta por Vigotski e colaboradores da Teoria Histórico-cultural, sobretudo Leontiev e Elkonin. A criança se educa e se humaniza por meio da apropriação da cultura, assim o brincar é um apropriar-se e estar no mundo. O brincar se constitui como uma das atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil e, como tal, deve ser tomado como um dos principais eixos à constituição de relações, reflexões e prática social junto às crianças. Em linhas gerais, podemos afirmar que, pensar as questões relacionadas ao brincar nos mobilizam a repensar a formação docente, pois argumentamos que as professoras devem considerar o brincar e a periodização do desenvolvimento psicológico das crianças na organização do trabalho pedagógico, com o

ABSTRACT

This article aims to present studies on the regularities and non-regularities of the child's psychic development, in addition to the relation with playing as one of the activities that go through psychological development. To achieve this goal, we conducted a survey of researches, articles and books that address the periodization of ages proposed by Vigotski and collaborators in the Historical-Cultural Theory, especially Leontiev and Elkonin. We understand that children are educated and humanized through the appropriation of culture; therefore, playing is an appropriation and being in the world, it constitutes one of the activities that enhance child development and, consequently, it must be taken as one of the main axes for the constitution of relationships, reflections and social practice with target audience. In general terms, we can say that issues related to playing mobilize us to rethink teacher training, since teachers need to consider playing and the periodization of children's psychological development in the organization of pedagogical work, with the aim of overcoming visions and simplistic attitudes. It is expected that initial and continuing

¹ Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3546-9258>. E-mail: valresende@ufu.br.

² Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do Programa de Pós-graduação em Educação (FACED/UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2041-0608>. E-mail: fernandaduarte@ufu.br.

escopo de superar visões e atitudes simplistas. Espera-se que a formação docente, inicial e continuada, ofereça subsídios teóricos, didáticos e metodológicos para possibilitar, às profissionais da educação, compreender a importância do adulto na apresentação do mundo à criança e na organização e no planejamento de situações que as propiciem compreendê-lo e experienciá-lo em diversas formas e possibilidades.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Periodização. Brincar. Teoria Histórico-Cultural.

teacher training will provide theoretical, didactic and methodological subsidies for education professionals to understand the importance of adults in presenting the world to the child and in the organization and planning of situations that enable to understand it and experience it in different ways and possibilities.

Keywords: Child Development. Periodization. Playing. Historical-Cultural Theory.

1 Introdução

“Mas devo avisar. Às vezes começa-se a brincar de pensar, e eis que inesperadamente o brinquedo é que começa a brincar conosco. Não é bom. É apenas frutífero”.
Clarice Lispector

Podemos dialogar com a ideia do “brincar de pensar” de Lispector (1999) como um aspecto que nos transforma, frutifica, expande, pois, extraordinariamente, o brinquedo (“pensar”) nos humaniza, nos instiga para a vida e possibilita questionar as evidências do cotidiano. Ao mesmo tempo, o termo “brincar” nos convida a refletir acerca de significados advindos de perspectivas teóricas e campos de conhecimento distintos, uma vez que, de acordo com Huizinga (1980), diz respeito a um elemento da cultura, que nos constitui como humanos, está presente em todas as formas de organização social – das mais antigas às mais avançadas (*high-tech*) – e atravessa toda a existência humana, do bebê à velhice. Na sociedade moderna, está associado à infância, e, portanto, se apresenta como algo menor, sem valor, natural e espontâneo das crianças.

Essa representação do brincar, presente no imaginário social, se encontra também nos estabelecimentos de ensino, conforme os dados apreendidos em nossas atividades de pesquisas realizadas nos encontros de formação continuada em escolas e grupos de estudos (RESENDE; 2015; 2018; DOMINGOS; SILVA, 2017). Comumente observamos, em diversas instituições

de Educação Infantil da região do Triângulo Mineiro, que o brincar assume um falso protagonismo nos discursos das professoras³, para quem a brincadeira é um dos eixos norteadores da proposta pedagógica. No entanto, não há um planejamento intencional que promova o brincar como um elemento constitutivo da criança, bem como não se evidencia uma consistência teórica no dizer sobre o lúdico, visto como natural e espontâneo de criança; logo, cabe apenas oportunizar o brincar livre na Educação Infantil.

Por exemplo, nas atividades junto às turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, registramos alguns diálogos entre professoras e crianças que vão desde “aqui, nessa nova escola, não é hora de brincar mais, é hora de aprender e de prestar atenção na professora”, até expressões “é hora de coisa séria, e brincar foi na outra escola”. Isso denota uma visão limitante do brincar diametralmente oposto ao nosso entendimento de que ele é um elemento da cultura e constitui o ser humano.

Os apontamentos de Fortuna (2018) corroboram as nossas observações, ao discorrer que:

Muitos educadores buscam a especificidade de sua atuação profissional precisamente na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; já os educadores do ensino fundamental, médio e superior, promovem o estudar. Alguns professores, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o, ao sufocá-lo (FORTUNA, 2018, p. 47).

Na esteira dos (des)caminhos da compreensão do brincar, vivenciamos uma situação emblemática. Nesse caso, estávamos em determinada atividade de formação continuada em uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, em que uma das professoras pediu a palavra para abordar a falta de valorização do brincar pelas famílias:

³ Ao considerar que o maior número de profissionais da educação é composto por mulheres, decidimos adotar o gênero feminino para o substantivo “professor”.

Professora: Sabe, professora⁴, essa semana, não lembro bem o dia, na hora do parque, do brincar livre, o Matheus⁵ falou que o pai dele comentou com a mãe que as professoras da escola não trabalham, só colocam as crianças para brincar e que, toda vez que chega aqui pra buscá-lo, estamos só brincando e que ele está olhando e conversando com a Ziza.

Após inúmeros comentários das colegas, perguntamos à professora Margareth:

Pesquisadora: E você, o que acha dessa avaliação do pai sobre o brincar? Por que a criança brinca? Qual o papel do brincar na vida da criança e na Educação Infantil? O que você respondeu para o Matheus sobre o brincar?

Paulatinamente, os comentários exaltados foram cessando e as professoras ficaram à espera da resposta da Margareth, que falou que não disse nada para criança, mas ficou muito indignada [...] (NOTA DE CAMPO N. 18, 2017).

Esse registro pode suscitar interpretações múltiplas, de acordo com os aportes teórico-metodológicos dos envolvidos e da finalidade de análise do episódio. Para este ensaio, tencionamos discutir alguns elementos que podem estar subjacentes ao silêncio da professora Margareth, frente às perguntas sobre os motivos de a criança brincar e qual o papel dele na vida da criança e na Educação Infantil.

As pesquisas e os encontros formativos com as professoras da Educação Infantil têm evidenciado que, além das explicações consensuais da importância do brincar para a criança, não há um entendimento coerente e amplo do desenvolvimento psíquico desse público-alvo e sua relação com o brincar.

Vigotski⁶ (2008), ao discutir a brincadeira, chama a atenção para o desconhecimento do brincar e o seu papel no desenvolvimento psicológico da criança:

Inclino-me a atribuir a essa questão um sentido mais geral, e penso que o erro de uma série de teorias é o desconhecimento das necessidades da criança; teorias que entendem essas necessidades num sentido amplo, começando pelos impulsos e finalizando com o interesse como uma necessidade de caráter intelectual. Resumindo, há desconhecimento de tudo aquilo que se pode reunir sob o nome de impulso e motivos relacionados à atividade. Frequentemente,

⁴ Tratamento dirigido a uma das autoras do texto pelo grupo de professoras em formação.

⁵ Os nomes da criança e da professora são fictícios.

⁶ As distintas grafias do nome do psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotski são decorrentes de diferentes registros das obras consultadas.

explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais, ou seja, diante de nós, qualquer criança se apresenta como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Nos limites deste artigo, objetivamos discutir as regularidades e não regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, além da relação com o brincar como uma das atividades que atravessam o desenvolvimento psicológico. Para alcançar tal objetivo, realizamos um levantamento de estudos, artigos e livros que abordam a questão da periodização das idades proposta por Vigotski e colaboradores da Teoria Histórico-cultural, sobretudo Leontiev e Elkonin.

Segundo essa abordagem, os seres humanos se apropriam, desde o nascimento, do conhecimento acumulado historicamente por meio das relações/interações com o meio e o outro; assim “o papel do outro é fundamental na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens que fazem ao longo da vida” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011). Nesse sentido, as crianças são ativas em todo o processo, e o brincar é considerado enquanto atividade que pode impulsionar a construção de conhecimentos sobre o mundo onde vivem.

Elkonin (1987) apresenta quatro argumentos da importância dos estudos acerca da periodização das idades: o primeiro possibilita suplantarmos a separação, existente nas abordagens adaptativas da psicologia infantil, entre o desenvolvimento das esferas motivacionais e das necessidades e dos aspectos intelectual-cognitivos, e lançar os fundamentos da unidade desses aspectos no desenvolvimento da personalidade. O segundo argumento permite compreender que o processo de desenvolvimento psíquico ocorre numa espiral ascendente e não de forma linear. O terceiro argumento sobre a importância dos estudos sobre a periodização das idades centra-se na possibilidade de entender as ligações existentes entre períodos isolados para estabelecer o valor funcional de todo o período precedente para o início do próximo. O último argumento orienta para a ideia da divisão do

desenvolvimento psíquico em períodos e estágios de maneira que essa divisão corresponda a leis internas do desenvolvimento e não apenas a fatores externos. Para melhor organização, subdividimos o texto em três momentos: breve apontamento sobre a periodização do desenvolvimento psicológico da criança, em consonância à Teoria Histórico-Cultural; brincar e o desenvolvimento humano; e considerações acerca da importância do conhecimento dessa área para a formação docente e suas interfaces para a promoção de situações educativas voltadas ao brincar pois, com “[...] uma concepção clara do desenvolvimento humano, poderemos compreender o significado do processo de educação no processo de humanização” (MELLO, 2000, p. 101) e, de alguma forma, ressignificar nossas práticas nas instituições educativas.

2 Periodização das idades no desenvolvimento infantil

Centramos o olhar em alguns apontamentos dos estudos relativos à periodização das idades no desenvolvimento infantil empreendidos por Vygotski (1996) – conforme o referencial materialista histórico-dialético – e inacabados por sua morte prematura, bem como das contribuições de Leontiev e da formulação detalhada da periodização do desenvolvimento humano proposta por Elkonin. Com isso, configuramos os fundamentos da periodização das idades da criança⁷ e do adolescente, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Para os limites deste trabalho, buscamos destacar alguns fundamentos dos períodos concretos do desenvolvimento infantil nessa abordagem teórica. Vygotski (1996) considera o problema principal das idades no desenvolvimento humano para a Psicologia, elemento-chave para todas as questões práticas; por conseguinte, os fundamentos para estruturar a “verdadeira periodização” devem ser buscados nas mudanças internas do próprio desenvolvimento: “tan solo los virajes y giros de su curso pueden proporcionarnos una base sólida

⁷ Utilizaremos a terminologia das idades de Vygotski para nos referirmos às crianças da Educação Infantil: Primeiro Ano abrange bebês de até um ano de idade; Primeira Infância envolve as crianças de um a três anos; e Idade Pré-Escolar se refere a crianças de três a sete anos.

para determinar los principales períodos de formación de la personalidad del niño que llamamos edades”⁸ (VYGOTSKI, 1996, p. 254).

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança é:

[...] um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. [...] evolução e revolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo que uma, pressuposto da outra, e vice-versa (VYGOTSKY, 1991, p. 83-84).

Ainda de acordo com o psicólogo russo, um dos critérios para caracterizar os períodos concretos do desenvolvimento infantil compreende as novas formações que, por seu turno, determinam o essencial em cada idade:

Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez em cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado (VYGOTSKI, 1996, p. 255).

Para uma compreensão visual dos aspectos do desenvolvimento infantil relacionados ao nosso objetivo, elencamos as seguintes fases:

⁸ Optamos por registrar as citações em espanhol conforme a obra consultada, em respeito ao pensamento do autor que, por inúmeras vezes, foi deturpado por traduções inconsistentes.

Quadro 1. Períodos do desenvolvimento infantil

Idades críticas	Crise (novas formações)	Fases da crise com estrutura tríade (três fases ligadas entre si): pré-crítica, crítica e pós-crítica
Idades estáveis	Período/idade	Estados do período com estrutura binária (primeiro e segundo estados)
0 a 2 meses	Crise do nascimento	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
2 meses a 1 ano	Primeiro ano	1) precoce 2) tardia
1 ano	Crise do primeiro ano	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
1 a 3 anos	Primeira infância	1) precoce 2) tardia
3 anos	Crise dos três anos	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
3 a 7 anos	Período/idade pré-escolar	1) precoce 2) tardia

Fonte: Vigotski⁹ (1972, *apud* TOLSTIJ, 1989, p. 37).

Esse quadro retrata a configuração do processo de desenvolvimento de cada período da infância com a alternância de períodos estáveis (estrutura binária) e críticos (estrutura tríade). De acordo com Vigotski (1996), nos momentos estáveis, as mudanças na personalidade da criança acontecem

⁹ Vale o registro apresentado por Vigotski (1996), no tocante à estrutura da periodização das idades: crises pós-natal – primeiro ano (dois meses a um ano); crise de um ano – infância precoce (um a três anos); crise de três anos – idade pré-escolar (três a sete anos); crise dos sete anos – idade escolar (oito a 12 anos); crise dos 13 anos – puberdade (14 aos 18 anos); e crise dos 17 anos. Entretanto, os sujeitos acima de seis/sete anos não são foco deste estudo.

lenta e internamente, quase imperceptíveis. São mais ou menos longos – habitualmente vários anos –, nos quais não são produzidas mudanças bruscas, tampouco desvios importantes, mas transformações microscópicas da personalidade infantil que se acumulam até alcançarem um certo limite e, então, se manifestam como uma repentina formação qualitativamente nova da idade. “Si se compara el niño al principio y al término en una edad estable se verá claramente qué enormes cambios se han producido en su personalidad, cambios a veces no visibles, ya que el desarrollo va por dentro, diríase pro vía subterránea” (VIGOTSKI, 1996, p. 255).

Já nos períodos críticos, as mudanças na personalidade são produzidas de forma rápida e, às vezes, impetuosa, com bruscas transformações. Isso configura verdadeiras crises, que, em um curto espaço de tempo, modificam a completamente a personalidade da criança. Para Vygotski (1996), as crises são diferentes e devem ser integradas na periodização do estudo do desenvolvimento infantil.

Vygotski (1996) apresenta três peculiaridades dos períodos de crise que os distinguem de idades/períodos estáveis. A primeira se centra na indeterminação/indefinição dos limites de início e final da crise, em relação às idades próximas, por surgir de forma imperceptível, embora exista um ponto culminante em todas as idades críticas, o que as diferencia sensivelmente dos períodos estáveis; a segunda se refere às dificuldades dos adultos em lidar com as crianças em períodos de crise, em que muitas crianças podem entrar em conflitos com as pessoas do entorno e sofrer conflitos íntimos – entretanto, deve-se considerar que os períodos críticos são distintos de acordo com cada indivíduo; e a terceira peculiaridade – talvez a mais importante dos períodos de crise – é a “índole negativa do desenvolvimento”, com um evidente processo de extinção e retrocesso, decomposição e desintegração do que foi formado nas idades anteriores e que caracterizava a criança.

De acordo com Vygotski (1996), o lado negativo é tão imprescindível para o desenvolvimento das características da personalidade quanto o processo construtivo, ou seja, jamais interrompe sua potência criadora e, até nos

momentos críticos, processos construtivos são produzidos: “el contenido negativo del desarrollo en los períodos críticos es tan solo la faceta inversa y velada de los cambios positivos de la personalidad que configuran el sentido principal y básico de toda edad crítica” (VYGOTSKI, 1996, p. 259).

Por conseguinte, o essencial dos períodos críticos é o surgimento de formações novas que participam do desenvolvimento em estado latente e, nos períodos estáveis, geram formações qualitativamente novas. De acordo com Vygotski (1996), há um quadro lógico regulado por leis internas do desenvolvimento que provocam a alternância dos períodos estáveis e de crises – isso confirma que o desenvolvimento da criança é um processo dialético no qual o avanço de um estágio para o outro não se realiza pela lógica evolutiva, e sim pela via revolucionária.

Os estudos de Vygotski (1996) podem ter sido considerados inconclusos devido à morte prematura do pensador, mas constituíram as bases para os trabalhos de Leontiev, que ampliaram perspectivas analíticas do desenvolvimento psicológico da criança, com aportes acerca das atividades desse público, ou seja, “ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida” (LEONTIEV, 1988a, p. 63). Contudo, a atividade pode ser a principal em certo período de idade e, no subsequente, menos preponderante, ao assumir um papel subsidiário decorrente da relação da criança com a realidade.

De acordo com Leontiev (1988b), a atividade principal apresenta três atributos, a saber:

- 1) Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...].
- 2) A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...]. Certos processo psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. [...].
- 3) A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento. [...] (LEONTIEV, 1988b, p. 64-5).

Desse modo, a atividade principal governa as transformações mais significativas nos processos e traços psicológicos da personalidade infantil, em um determinado período de desenvolvimento psíquico e conforme as condições históricas concretas. Assim, não é a idade da criança, “enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais” (LEONTIEV, 1988b, p. 65-66, grifos do autor).

Por isso, é importante também compreendermos a dinâmica de cada idade, no que se refere às relações entre a personalidade da criança e seu meio social, particularmente o papel do adulto em cada etapa do desenvolvimento, para não incorrer no equívoco de considerar o meio social como algo externo em relação à criança, como uma circunstância independente que, pelo simples fato de existir, influencia a criança. Na verdade, devemos pontuar que a relação da criança com o meio social é dinâmica e que a realidade social, a verdadeira fonte de desenvolvimento, é muito mais complexa, por se tratar da cultura produzida historicamente pela humanidade.

É necessário, pois, cuidado ao falar sobre atividade principal, já que a criança pode se desenvolver a partir de outras dimensões. Segundo estudos desenvolvidos pela Teoria Histórico-Cultural, “para cada estágio do desenvolvimento humano, há um tipo de atividade que é dominante naquele período, o que não exclui a ocorrência de outras atividades neste mesmo período” (SILVA, 2013, p. 55).

Nessa perspectiva, Elkonin (1987), com base nos estudos de Leontiev, avança nas investigações e apresenta uma caracterização mais detalhada dos períodos do desenvolvimento infantil. Ele considera a compreensão da atividade principal como eixo fundante das transformações evolutivas do psiquismo e as mudanças significativas de um período para outro.

Segundo o esquema de periodização, há três fases/épocas – primeira infância, infância e adolescência – e, em cada uma, há dois períodos: relações

humanas (criança – adultos) e objetos (crianças – itens produzidos pelo homem). Os períodos são distintos e, ao mesmo tempo, intercomplementares, ou seja, há aqueles voltados às pessoas e, outros, para o mundo dos objetos, mas eles se alternam. Entretanto, há “uma relação de mútua dependência, uma vez que a relação da criança com os objetos é sempre mediada por pessoas, da mesma forma que a relação entre pessoas é mediada por objetos” (MARTINS; ARCE, 2007, p. 49), o que configura um processo único e dialético no desenvolvimento psicológico da criança.

Assim, a primeira infância é constituída pelo período da comunicação emocional direta com os adultos, que abrange os primeiros meses a um ano de vida. Depois, há a atividade objetal manipulatória, que abarca a partir do primeiro ano até os três anos de idade; a fase/época da infância caracterizada pelo jogo de papéis (idade pré-escolar – dos três aos seis anos) e pelo estudo na idade escolar – 7 aos 10 anos); a adolescência (dos 10 anos aos 17 anos), constituída pelo período da comunicação íntima pessoal; e a atividade profissional e de estudo (ELKONIN, 1987).

Podemos depreender que:

embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança (LEONTIEV, 1988b, p. 65).

Desde o nascimento, os bebês se manifestam e interagem de alguma forma, com o intuito de estabelecer uma comunicação com o adulto, seja por meio de choro, choramingos, gestos indicativos, desconforto fisiológico e emocional ou tentativas de se comunicar. Essa busca de interação do bebê com o mundo, com o entorno e a cultura caracteriza sua atividade principal: a comunicação emocional.

Essa forma de comunicação implica a presença de pessoas que estão ao redor do bebê e estabelecem relações sociais de “brincar”, sorrir, acariciar e conversar, o que provoca uma comunicação:

[...] do olhar, do choro, dos gritinhos que o bebê usa para atrair nossa atenção. Do ponto de vista do bebê, as sensações que experimenta enquanto falamos com ele, nosso tom de voz, a maneira como olhamos para ele, como o tocamos na hora da troca, do banho, da alimentação e do sono criam as bases para o surgimento dos sentimentos sociais mais complexos (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 40).

Relações construídas pelos bebês desde o nascimento são, segundo Vigotski (2006, *apud* SILVA, 2013), a comprovação de que eles não são seres a-sociais. As relações com os adultos para satisfazer necessidades biológicas também são socialmente mediadas, ou seja, qualquer relação da criança com o mundo passa pelo adulto e se concretiza com a ajuda de outra pessoa.

No processo dialético e de desenvolvimento, as crianças, a partir de um ano e meio de idade, compreendem o mundo à sua maneira, observam, pegam, levam à boca, exploram o objeto em inúmeras possibilidades para conhecer e dar significado às coisas. O tato e a exploração de diferentes elementos configuram a principal atividade para o desenvolvimento psicológico das crianças pequenas.

De acordo com Mello e Singulani (2014):

Um elemento importante para compreender a importância da exploração de objetos para o desenvolvimento infantil é perceber que ao realizar ações com os objetos, a criança pequeninha vai da simples exploração ao seu uso social. No início pega um objeto com as duas mãos, depois será capaz de segurar um objeto em cada mão; inicialmente, pega o objeto em qualquer posição e mais tarde – sob a influência dos adultos, isto é, observando-os para imitar suas ações ou sob a orientação do adulto que ensina esse uso – vai segurar corretamente o objeto. Com isso, vai aprendendo os movimentos adequados aos objetos, ou seja, vai refinando sua motricidade, vai também formando capacidades e habilidades para usar os objetos segundo sua função social (MELLO E SINGULANI, 2014, p. 42).

Nesse prisma, as crianças pequenas se apropriam dos objetos da nossa cultura, por meio de explorações, experimentações, de imitação do outro e de intervenções do adulto. O adulto que se relaciona cotidianamente com bebês deve, portanto, atuar de forma intencional para promover desde o nascimento do bebê até o humano para o mundo social (ARCE, 2013b).

Com as descobertas e aprendizagens dos usos sociais dos objetos, as crianças avançam no desenvolvimento psicológico como sujeito da própria atividade, capaz e eficaz na relação com o mundo. Na idade pré-escolar, a criança, na transição de três para quatro anos, descobre a personalidade e as vontades, consegue diferenciá-las em relação a outras pessoas e se percebe como integrante de uma sociedade com a cultura onde está inserida. Nesse período, a criança ganha autonomia, compreende que pode ser independente como os adultos, começa a criar ideias acerca dos próprios afazeres do futuro, como o livro que vai ler, a roupa que irá usar etc. A situação social de desenvolvimento alcançada pela criança em cada momento do desenvolvimento psíquico é específica e irrepetível.

No decorrer das transições e aprendizagens, a criança pré-escolar compreende algumas regras impostas a ela, ou seja:

A criança pré-escolar de idade mediana entre 5 e 6 anos já entende as regras impostas pelos adultos, ao longo da primeira infância o significado das palavras muda, e isso é uma mostra do progresso mental das crianças. Trajetória que permite à criança adquirir novas propriedades da personalidade (PASQUALINI, 2006, p. 8).

O desenvolvimento psicológico da criança provoca mudanças em suas ações e funções que, por sua vez, conduzem saltos qualitativos nas funções psíquicas superiores como percepção, memória, linguagem, pensamento, vontade e valores éticos-morais. A criança de cinco a seis anos de idade consegue dar novos significados para as palavras do dia a dia, o que amplia a sua compreensão do mundo e das relações sociais.

Assim, a criança:

[...] modifica seu psiquismo num todo sistêmico, pois ao mesmo tempo em que vive para si transformações, também transforma seu meio cultural. O movimento permanente dessas modificações indica a organização de todo o conjunto de sua personalidade (SOUZA, 2007, p. 132).

Segundo Leontiev (1988b), para as crianças em idade pré-escolar, a brincadeira torna-se a atividade principal e por meio dessa atividade lúdica, do jogo (jogos

subjetivos ou de enredo, jogos com regras, jogo de papeis, jogo protagonizado, jogos limítrofes) ocorrem as mudanças qualitativas na psique infantil.

A criança entra no mundo ilusório quando não tem as vontades realizadas, a exemplo da brincadeira de papéis sociais, em que as vontades podem ser realizadas no momento desejado. Isso a leva para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender, ou seja, no faz de conta, se projeta no mundo dos adultos, ao ensaiar atividades, comportamentos e hábitos nos quais ainda não está preparada para tal. Ainda nessa brincadeira, podem ser criados processos de desenvolvimento para internalizar o real e promover o desenvolvimento psicológico.

Nesse entremeio, as crianças pré-escolares passam a fazer várias relações que possibilitam a organização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que “preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988b, p. 122). A compreensão sobre a importância das atividades principais ao longo dos períodos do desenvolvimento psicológico das crianças de até seis anos não deve se situar à aparência ou à descrição naturalista, visto que as condições históricas concretas (relações humanas e patrimônio material e cultural) forjam o desenvolvimento, seja em relação à atividade aparente ou à interna, na dinâmica do longo e dialético desenvolvimento psíquico.

Ainda em relação ao processo de formação da personalidade e das funções psíquicas superiores, tipicamente humanas, Vigotski (2008) destaca que o meio deve ser compreendido não como “ambiente” mas como fonte de desenvolvimento, no qual a atividade e as características serão desenvolvidas, pois “O homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2008, p.90).

Nos limites deste ensaio, não concerne um maior aprofundamento de períodos e características de cada atividade principal. Buscamos, a partir de alguns apontamentos, abordar a proposição da periodização do desenvolvimento psicológico infantil segundo a Teoria Histórico-Cultural

para situar a nossa defesa da relevância de constructos para entender o brincar, a criança e o papel das docentes.

3 Brincar e desenvolvimento humano: algumas discussões

Diante das discussões apresentadas sobre a periodização do desenvolvimento infantil, abordamos as possíveis relações entre o brincar e sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nossas experiências no campo da formação docente nos levam a acreditar que a concepção do brincar, a partir dos quatro anos de idade, seja um tema recorrente e, talvez, mais consensual da relevância dessa atividade para o mundo infantil.

Nesse sentido, pensaremos no primeiro ano de vida, na primeira infância e na idade pré-escolar, em conformidade aos fundamentos do brincar, aos brinquedos e às brincadeiras apropriadas para bebês e crianças de até três anos no espaço institucional da creche. Discutiremos sobre esse movimento até a constituição das brincadeiras de papéis, vivenciadas com maior ênfase na faixa etária de quatro a seis anos de idade.

Para nortear esse caminho, referenciamo-nos em um dos trabalhos mais relevantes dos anos 1990, elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg, que problematiza os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, sobretudo o direito à brincadeira, a partir da garantia das seguintes questões:

Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos

- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
- Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
- As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças
- As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
- Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
- As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
- Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
- Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
- Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
- As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol
- As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos:

correr, jogar, pular • Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem • Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças. (CAMPOS, 2009, p. 14).

As possíveis respostas a cada um desses questionamentos dependem das perspectivas teóricas acerca do desenvolvimento psicológico infantil, que norteiam e nortearão as nossas práticas educativas junto ao brincar e às crianças.

Neste artigo centramos o nosso olhar, como mencionado no início do texto, em estudos relativos ao desenvolvimento psicológico da criança, sob a perspectiva de Teoria Histórico-Cultural (Vygotski, Leontiev e Elkonin), por entendermos que o desenvolvimento infantil, com as leis internas, é um fenômeno histórico não determinado por postulados naturais e universais, mas sim pela relação de fatores externos e internos, das condições objetivas e históricas da realidade social e do lugar da criança nesse contexto.

Os processos adaptativos podem ser propriamente compreendidos como o desenvolvimento interno produzido sempre como uma unidade de elemento material e psicológico, do social e do pessoal, com mudanças e reviravoltas internas provocadas por transformações da atividade social que surgem à medida que a criança se desenvolve. Por conseguinte, não é um processo adaptativo inato (caráter biológico) ou pré-estabelecido puramente por sintomas, sinais e indícios externos válidos para toda e qualquer criança, ou seja, cada uma se desenvolverá de acordo com a própria singularidade, ao seguir esse movimento de evolução, descontinuidade e revoluções que nos torna humanos.

Vygotski (1996), em uma visão dialética, afirma que as mudanças produzidas no curso do desenvolvimento modificam a própria situação social em uma relação específica e irrepetível para cada idade. Dessa maneira, a criança se transforma, aprende e se desenvolve nas interações sociais, em que os novos conhecimentos motivam novas operações mentais e capacidades psíquicas. Conforme Pasqualini (2016)

[...] podemos compreender, assim, que a fonte de desenvolvimento das capacidades humanas são as objetivações da cultura e as práticas culturais historicamente produzidos pelos homens. A

apropriação da cultura se confunde com o próprio processo de humanização dos indivíduos, que é realizado pelos processos educativos (PASQUALINI, 2016, p.57).

Se entendemos que a criança se educa e se humaniza por meio da apropriação da cultura, podemos afirmar que o modo de brincar é um apropriar-se e estar no mundo. Ele se constitui como uma das atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil e, como tal, deve ser tomado como um dos principais eixos à constituição de relações, reflexões e prática social junto às crianças.

Relações de cuidado e de afeto recebidas do bebê para os adultos dão início à “embrionária forma de ser social da criança”. Vygotsky (1996) afirma que:

[...] la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde ese punto de vista podemos definir al bebé como un ser máximamente social. Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona. La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona (VYGOTSKY, 1996, p. 285).

Ainda sobre as relações entre bebês e adultos, Arce (2013b) se apoia nos estudos de Zinchenko (2012) para explicar a importância da palavra que faz parte do cotidiano da criança, desde a chegada ao mundo até a constituição da cultura e o impulso ao desenvolvimento infantil. O adulto, com palavras, gestos e afetos, assume um papel fundamental no desenvolvimento infantil ao atribuir significado à vida do bebê.

Por meio das interações com o adulto, inicia-se a atividade principal da comunicação emocional. Inicialmente, o bebê participa de uma forma rudimentar, e, na medida em que observa as reações de outro (pai, mãe, responsável ou profissional da Educação Infantil), de alguma maneira se sente estimulado a interagir e buscar as manifestações de alegria e contato com o outro.

Já o bebê, ao se tornar parceiro e provocar a comunicação e reação do outro, incita “a brincadeira”. Nessa fase da comunicação emocional, é comum brincar de esconde-esconde (o adulto sai do foco do olhar do bebê e reaparece dizendo: “Cadê? Achou!”), de aviãozinho (atrai-se a atenção do bebê para comer a

papinha, ao brincar que a comida é o avião e a boca do bebê, o aeroporto), de soprar a barriga da criança e emitir sons etc.

Progressivamente, na interação com o outro, os bebês se apropriam desse jogo lúdico que atravessa a comunicação emocional e se manifesta para chamar a atenção do adulto, ao estabelecer trocas emocionais por meio do corpo e dos gestos, além de provocar o brincar nos adultos. Assim, as brincadeiras de movimentos do e com o corpo, empreendidas pelo bebê ao longo dos 18 meses de vida, ampliam o estar e explorar o seu entorno, em que inaugura a fase das ações sensório-motoras de exploração do espaço, o tato e a manipulação de objetos.

Nessa atividade de manipular objetos e “fazer bagunça”, centra-se o brincar da primeira infância, ou seja, explorar, manipular, tocar, apreender, quebrar e jogar no chão os objetos compõem o processo lúdico das crianças de um a três anos. Nesse caso, adota um comportamento extremamente ativo na relação com o adulto e o mundo objetal. Portanto, cabe ao adulto, na ação conjunta com a criança, oportunizar a exploração, o “fazer bagunça”, o “destruir” o objeto, o ensino do uso correto e a função social de cada objeto que, nas mãos das crianças bem pequenas, representa um brinquedo a ser descoberto e aprendido.

Podemos depreender que os bebês e as crianças pequenas aprendem brincando nas relações e interações entre os sujeitos e com os objetos da cultura em suas múltiplas manifestações artísticas, técnicas e instrumentais. Por isso, bebês e crianças de até três anos devem manipular coisas, espalhar coisas, “fazer bagunça”, o que promove a aprendizagem “e forma as bases para a fala e o pensamento verbal – o pensamento com palavras que cria as bases para a imaginação, a autodisciplina, para a comunicação com os outros e consigo mesma” (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 42).

Na atividade conjunta com os adultos, assimilam-se ações realizadas com os brinquedos e, depois, as reproduzem de maneira “autônoma”, o que caracteriza propriamente a atividade lúdica, principal para as crianças de quatro a seis anos, segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Segundo Mukhina (1996), as crianças a partir dos três anos avançam no faz de conta de maneira progressiva: primeiro transpõem as formas de agir dos adultos para os objetos e,

na sequência, há a transformação lúdica dos objetos, ou seja, utilizam um objeto para substituir outro. Na primeira infância, a constituição de papéis sociais ainda está ausente, ou seja, não ocorre o jogo dramático em si.

Assim, perguntamos: de acordo o desenvolvimento psicológico infantil, o que podemos pensar sobre a atual situação da Educação Infantil e sua relação com o brincar?

Consideramos que, a partir dessa compreensão teórico-científica do desenvolvimento psicológico da criança, poderemos criar condições humanas e materiais favoráveis ao brincar. Isso significa respeitar a infância e o direito à brincadeira, ao lúdico, ao ser criança como sujeito histórico-cultural. Para compor um fio condutor sobre o brincar, o público-alvo e seu desenvolvimento psíquico, Leontiev (1988a, 1988b) descreve, em suas obras, os princípios psicológicos das brincadeiras – vale reforçar que os termos “brincar”, “brincadeiras”, “brinquedo”, “jogos”, “jogos com regras”, “jogo protagonizado” e “atividade lúdica” foram utilizados de acordo com esse autor.

Frequentemente nos deparamos com profissionais que enfatizam a importância de um brincar “direcionado” ao ensino de conteúdos como “vogais”, “cores”, “números”, entre outros, para didatizar o brincar; nesse sentido, são necessários cuidados com a “didatização” das brincadeiras nos espaços educativos. Inicialmente, a brincadeira é um processo secundário para as crianças, mas, com o passar do tempo, se torna uma atividade principal, pelo fato de elas expandirem as percepções de mundo, o que “não inclui apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos, por estarem ainda além da capacidade física” (LEONTIEV, 1988a, p. 120).

Nesse ínterim se sobressaem os pressupostos de Leontiev (1988a) sobre o brincar enquanto atividade principal desenvolvida pelas crianças:

Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia.

Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela que em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988a, p. 122).

Mais do que ensinar algum conteúdo específico como “cores” ou “letras”, o faz de conta se apresenta como brincadeira relacionada ao desenvolvimento humano. Nesse entremeio, Leontiev (1988a) diferencia a atividade lúdica dos animais e o brincar infantil, pois, segundo ele, a brincadeira das crianças é precisamente humana e não instintiva, ao se constituir em uma base na qual se constroem percepções de mundo. Assim, o conteúdo das brincadeiras se refere, sobretudo, às experiências do indivíduo por meio das interações sociais; portanto, o brincar se apresenta como aprendizagem social e cultural.

Outro equívoco no qual o brincar nas instituições educativas deve, de alguma forma, “ensinar alguma coisa”, indica que o faz de conta se resume à simples “reprodução” de aspectos do cotidiano das crianças. Tal brincadeira é uma possibilidade não apenas de “reproduzir” vivências, como também de realizar atividades que não poderiam ocorrer “no mundo dos adultos”. Assim, há “uma expansão da quantidade de objetos humanos, cujo domínio desafia a criança como um problema, e do mundo do qual ela se torna consciente ao longo do seu desenvolvimento subsequente” (LEONTIEV, 1988a, p. 120).

Não podemos simplificar o faz de conta enquanto atividade de imitação, como se a criança apenas vivenciasse situações e as reproduzisse de maneira mecânica. Diante disso, Oliveira (1997) explica que a:

Imitação para Vygotsky não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vygotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997, p. 63).

No início do desenvolvimento, as crianças não possuem uma atividade abstrata, e sim buscam compreender o mundo sob a forma de ação. Nesse sentido, “uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo” (LEONTIEV, 1988a, p. 120).

Estudos da Teoria Histórico-Cultural indicam que o desenvolvimento infantil é um processo dialético que não ocorre por simples evolução, mas por revoluções; logo, não se entende que a criança se desenvolve espontaneamente, mas a partir da humanização mediada pelo outro. Assim, a brincadeira não é considerada como uma atividade espontânea e instintiva da criança, mas “objetiva, pois é uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível nesse estágio de desenvolvimento” (ARCE, 2006, p.108). A autora também pontua que:

A fantasia, a imaginação, que é um componente indispensável à brincadeira infantil, não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas sim possibilitar à criança apropriar-se do mundo dos adultos a despeito da impossibilidade de a criança desempenhar as mesmas tarefas que são desempenhadas pelo adulto (ARCE, 2006 p. 108).

É importante sublinhar que a brincadeira não apenas reproduz o contexto e as experiências vivenciadas pelas crianças, mas também possibilita o processo de criação:

A brincadeira, em seu estágio mais evoluído, possibilita o desenvolvimento da imaginação tão cara aos processos criativos. Mas, para isso, suas raízes sociais devem estar bem firmes, afinal é do mundo em que vive e de sua relação com o mesmo que a criança retira os motivos e conteúdos de sua brincadeira (ARCE, 2013b, p. 24).

Por esses motivos, a brincadeira é concebida na referida teoria como a atividade principal de crianças da idade pré-escolar, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brincar, ela promove ações além do que poderia realizar em sua faixa etária, o que a possibilita agir no mundo que a rodeia para tentar entendê-lo: “A criança reproduz ao brincar uma situação real do mundo em que vive, extrapolando suas condições materiais reais com a ajuda do aspecto imaginativo” (ARCE, 2006, p. 109).

Ainda segundo Arce (2006), no primeiro momento da vida, a criança se concentra nos objetos e nas ações realizadas pelos adultos em relação a esses itens. Mas, à medida que as crianças começam a avançar nas elaborações das brincadeiras de faz de conta, elas começam a se dedicar às relações estabelecidas pelas pessoas. Por conseguinte, as relações feitas inicialmente com os objetos dão lugar às que ocorrem entre os seres humanos, que passam a ser o foco central das brincadeiras.

Ao desconsiderarmos o faz de conta no cotidiano das instituições de Educação Infantil, certamente dificultamos o desenvolvimento das crianças, como elucida Arce (2006):

A brincadeira é fruto da nossa construção histórica, assim como a imagem de infância que hoje possuímos, e ignorar isso é como colocar véus densos e impedir que se enxergue a essência desta atividade para o desenvolvimento infantil. Portanto, é propagar alienação, apartar-nos de conhecermos a criança real e o impacto que o mundo construído pelos homens tem no seu processo de humanização (ARCE, 2006, p. 114).

De fato, há relevância na organização de situações em que o faz de conta é contemplado enquanto possibilidade de desenvolvimento das crianças; afinal, “o jogo protagonizado auxilia a criança a apreender o conjunto de riquezas produzidas pela humanidade, gerando revoluções no desenvolvimento infantil” (ARCE, 2006, p. 114).

Convém salientar que o brincar também possui importância para crianças a partir de seis anos, mesmo sem ser entendida como atividade principal, uma vez que assume outras possibilidades para o desenvolvimento das crianças. Talvez, estes sejam os principais equívocos quando pensamos o trabalho no Ensino Fundamental: as crianças nessa etapa de ensino não possuem mais infância; a atenção deveria ser voltada ao ensino de conteúdos como matemática, português, ciências, entre outros; e, caso “haja tempo”, o brincar pode aparecer no cotidiano das instituições.

No entanto, é necessário reconhecermos:

[...] o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de

cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais do que estágio, é categoria humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2006, p. 15).

De acordo com essa autora, as crianças são caracterizadas pelo ato de brincar; logo, essa atividade precisa permear a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, em que pode atravessar todo o existir do sujeito, de sua tenra idade à velhice.

Em linhas gerais, compreender que somos seres sociais, históricos e culturais nos possibilitou entender que o brincar faz parte do processo de constituição humana e, por meio dele, se potencializa o desenvolvimento infantil conforme um processo dialético, no qual as condições concretas do meio precisam ser consideradas ao pensarmos nossa ação educativa. É fundamental um olhar atento e sensível sobre a organização das práticas educativas, nas quais o brincar seja compreendido como atividade fundante para o desenvolvimento psíquico-infantil pelas profissionais e vivenciado em sua plenitude por todas as crianças.

No que tange à formação docente e ao brincar, Andrade (2003) postula que:

[...] muitas vezes, na fase inicial da formação, os adultos só se permitem brincar fazendo de conta que são crianças, imitando comportamentos que depreciam, ironizando, debochando, e, obviamente, explicitando seu olhar sobre o brincar. Nestes casos, infantilizar é sinônimo de reduzir, de diminuir não apenas o brincar, mas a criança que brinca. As concepções de criança, brincar e infância não aparecem de forma dissociada. Elas se entrelaçam no discurso, explicitam-se na prática e nos desafiam na coerência. Coerência que não cai do céu, mas que se busca, que se conquista (ANDRADE, 2003, p. 2).

A seguir, estabelecemos algumas considerações construídas no texto. Nelas reforçamos a importância de um olhar atento para a formação docente e as possibilidades de construir e desenvolver propostas pedagógicas que considerem a relação apresentada sobre a periodização infantil e o desenvolvimento das crianças que são forjadas no lúdico, nas brincadeiras e no brincar.

4 Algumas considerações

Assumimos que a Teoria Histórico-cultural configura um arcabouço conceitual, crítico e coerente de análise do psiquismo humano imprescindíveis para os estudos acerca da formação docente e da educação das crianças de até seis anos, principalmente sobre a periodização do desenvolvimento infantil. O processo conceitual-propositivo de Vygotski, Leontiev e Elkonin relativo aos períodos concretos desse desenvolvimento nos convoca a superar a percepção das etapas da vida da criança como produto da idade cronológica ou como mecanismos adaptativos do comportamento.

Por meio dos estudos elencados, notamos que a criança passa por fases, desde a inserção no mundo e as primeiras relações com os adultos até a imersão com a linguagem e manipulação de objetos. Em seguida, a partir de trocas e estímulos, desenvolve formas de linguagem, comunicação e ação no mundo por meio da imitação, até desenvolver as brincadeiras de papéis. Nessa fase, a criança busca realizar ações que observa e vivencia nas relações com o meio e, além de imitar as ações, constrói formas de compreender e agir no mundo.

Ao retomar a situação apresentada no início deste artigo, na qual a professora não conseguia explicar a importância do brincar na vida da criança e na Educação Infantil, percebemos que ela, enquanto profissional da educação, possui função primordial na organização e promoção do brincar, para ser vivenciado em sua plenitude pelas crianças. Desde o berçário nas relações estabelecidas e experiências compartilhadas, iniciamos o processo de mediação criança/mundo e, sem essa ação intencional, planejada da professora, o brincar não poderia existir, por não ser algo natural, instintivo e espontâneo, pois “as relações construídas pela interação, a apresentação da riqueza de produções e as relações sociais humanas constituem-se em alimento para a brincadeira” (ARCE, 2013b, p. 27). Portanto, o papel ativo da professora é fundamental nesse processo, e a docente não pode assumir o lugar de mera “observadora” do brincar, mas deve desenvolver ações refletidas e intencionais que promovam a brincadeira como uma atividade objetiva e precisamente humana (Leontiev, 1988b).

Reuniões com familiares são essenciais para explicar a importância da Educação Infantil e do brincar no desenvolvimento das crianças e alcançar os próprios objetivos desse nível de ensino – devemos desconstruir ideias como as dos familiares de Matheus, para quem o brincar é perda de tempo. Ao construirmos propostas planejadas sobre as experiências das crianças nas instituições educativas, devemos integrar as famílias no trabalho, pois assim se desfaz “a ideia das escolas de Educação Infantil como ambientes a substituírem o trabalho realizado pelas babás, ambiente apenas de cuidados corporais” (ARCE, 2013b, p. 35).

Nessa perspectiva, pensar as questões relacionadas ao brincar nos mobiliza a repensar a formação docente, pois é necessário que as professoras considerem a brincadeira e a periodização do desenvolvimento psicológico das crianças na organização do trabalho pedagógico, com o escopo de superar visões e atitudes simplistas. A formação docente (inicial e continuada) deve oferecer subsídios teóricos, didáticos e metodológicos para possibilitar, às profissionais da educação, compreender a importância do adulto na apresentação do mundo à criança, na organização e no planejamento de situações que as propiciem compreendê-lo e experienciá-lo em diversas formas e possibilidades.

O trabalho desde o berçário deve ser planejado, pois a interação entre adultos e bebês é fundamental para o desenvolvimento infantil. Coadunamos com Silva (2013) ao destacar que, a professora possui uma função primordial na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, na medida em que é necessário romper com a visão citada também na introdução deste texto, no qual o brincar é entendido enquanto algo “natural” e “sem valor” para o desenvolvimento humano, como se a nossa função se limitasse a propiciar cuidados biológicos, como alimentação, sono e contato com objetos. É fundamental desconstruir a concepção romântica de infância, que “tem negado a milhares de crianças em nossos país o direito ao conhecimento e desenvolvimento integral” (ARCE, 2013, p. 37).

De fato, precisamos defender uma formação que permita ao docente pensar, experimentar, descobrir e conhecer experiências transformadoras que coloquem o brincar cada vez mais próximo do cotidiano das instituições

educativas. Portanto, defendemos a ressignificação das práticas pedagógicas com as crianças que considerem o brincar *de pensar* como escopo para uma docência comprometida com a verdadeira formação humana de cada criança no espaço educacional e social.

Referências

ANDRADE, Cyrce Maria Ribeiro Junqueira de. *A formação lúdica do professor*. 2003. Disponível em:

http://www.abrinquedoteca.com.br/artigos_integra2_impressao.asp?id=2. Acesso em: 5 abr. 2020.

ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006, p. 99-116. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.v6i0.1122>.

ARCE, Alessandra (Org.). *Interações e brincadeiras na Educação Infantil*. Campinas: Alínea, 2013.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC; SEB, 2009.

DOMINGOS, Ana Lúcia Silvério; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. Criança e infância: concepções de professoras da educação infantil do município de Ituiutaba, Minas Gerais. *Revista de Educação Popular*, v. 16, n. 1, p. 49-62, jun. 2017.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/174705>. Acesso em: 28 jan. 2021.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE; Estação Gráfica, 2006, p. 13-24.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011000100005>.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988a, p. 119-142.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988b, p. 59-84.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MELLO, Suely Amaral. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento crítico da consciência crítica*. Marília: Unesp, 2000. DOI: <https://doi.org/10.36311/2000.85-86738-11-5>.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. *Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 3, p. 37-50, set./dez. 2014.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

RESENDE, Valéria A. D. L. *O (re) pensar das infâncias no espaço da EMEI Profª Horlandi Violatti: a construção de uma formação colaborativa*. Relatório final do Curso de extensão: Infâncias, docência e educação Infantil. Registro SIEX/UFU Nº 14235, ANO – 2015.

RESENDE, Valéria A. D. L. *III Curso de extensão: Linguagem e o processo de humanização*. Relatório final do III Curso de extensão: Linguagem e o processo de humanização. Registro SIEX/UFU Nº 17632, ANO – 2018.

SILVA, Janaína Cassiano da. É hora de trocar a fralda! Contribuições da Teoria Histórico-cultural para o trabalho com bebês na Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra (Org.). *Interações e brincadeiras na Educação Infantil*. Campinas: Alínea, 2013, p. 41-72.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. *A Concepção de Criança para o Enfoque Histórico-Cultural*. Marília, 2007. (Tese de Doutorado).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas: la infancia temprana*. Tomo IV. Madrid: Machado, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 7, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Tradução de Claudia de Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

TOLSTIJ, Alexander. *El hombre y la edad*. Moscú: Progreso, 1989.

ZINCHENKO, Vladimir Petrovich. Early stages in children's cultural development. In: HEDEGAARD, Mariane; EDWARDS, Anne; FLEER, Marilyn (Eds.). *Motives in children's development: cultural-historical approaches*. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 63-78. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9781139049474.006>.

Recebido em fevereiro de 2021
Aprovado em agosto de 2021