

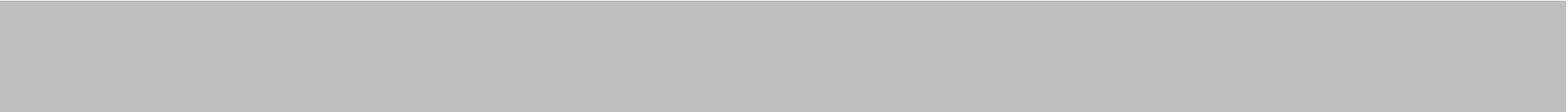
Coleção UAB–UFSCar

Pedagogia

Linguagens Corporais I

Maria Aparecida Mello
Douglas Aparecido de Campos
(Organizadores)

As Linguagens Corporais e suas implicações nas Práticas Pedagógicas Cultura, Corpo e Movimento



As Linguagens Corporais e suas implicações nas Práticas Pedagógicas

Cultura, Corpo e Movimento



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Adilson J. A. de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação

Claudia Raimundo Reyes

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline M. de M. R. Reali

Coordenação SEaD-UFSCar

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Glauber Lúcio Alves Santiago

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Vânia Paula de Almeida Neris

Coordenação UAB-UFSCar

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Fabiana Braga Marini

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br



EdUFSCar

Conselho Editorial

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Secretária Executiva

Fernanda do Nascimento

Diretor da EdUFSCar

Oswaldo Mário Serra Truzzi

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

www.editora.ufscar.br

edufscar@ufscar.br

Maria Aparecida Mello
Douglas Aparecido de Campos
(Organizadores)

As Linguagens Corporais e suas implicações nas Práticas Pedagógicas

Cultura, Corpo e Movimento

© 2010, dos autores

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Equipe de Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Daniela Silva Guanais Costa

Gabriela Aniceto

Letícia Moreira Clares

Luciana Rugoni Sousa

Sara Naime Vidal Vital

Equipe de Editoração Eletrônica

Izis Cavalcanti

Equipe de Ilustração

Maria Julia Barbieri Mantoanelli

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

L755I	As Linguagens Corporais e suas implicações nas práticas pedagógicas : cultura, corpo e movimento / Maria Aparecida Mello ...[et al.]. -- São Carlos : EdUFSCar, 2010. 62 p. – (Coleção UAB-UFSCar).
	ISBN – 978-85-7600-191-1
	1. Linguagem corporal. 2. Brincadeiras. 3. Cultura. 4. Corpo. 5. Movimento. I. Título.
	CDD – 302.222 (20ª) CDU – 159.925

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	---

UNIDADE 1: Desenvolvimento Cultural Humano: concepções de cultura, corpo e movimento e suas implicações nas práticas pedagógicas

1.1 Primeiras palavras	11
1.2 Problematizando o tema	11
1.3 O que significa considerar o homem e o conhecimento como essencialmente sociais?	12
1.3.1 A cultura, o conhecimento e o desenvolvimento cultural humano	15
1.3.2 Desenvolvimento orgânico e desenvolvimento cultural	16
1.3.3 Signo, sinalização e significação: significado e sentido	18
1.4 Considerações finais	21

UNIDADE 2: Linguagens corporais e seus significados e sentidos para todas as crianças

2.1 Primeiras palavras	25
2.2 Problematizando o tema	25
2.3 Qual a importância das linguagens corporais no desenvolvimento infantil?	26
2.3.1 Breve histórico sobre o Corpo	27
2.3.2 O corpo em movimento: destaque para a atividade principal no desenvolvimento infantil	27

2.4	Atividade principal no desenvolvimento psíquico da criança.....	34
2.4.1	A relação com o adulto	34
2.4.2	A relação com os objetos	35
2.4.3	As brincadeiras nas relações das crianças	40
2.4.4	A atividade de estudo no Ensino Fundamental	42
2.5	Importância dos espaços, ambientes e suas linguagens sugestivas	44
2.6	Considerações finais	45
2.7	Saiba mais	46

UNIDADE 3: O papel do professor e da pesquisa sobre os materiais pedagógicos para o trabalho com as linguagens das crianças

3.1	Primeiras palavras	49
3.2	Problematizando o tema	49
3.3	Quais as relações entre o papel do professor e o papel da pesquisa sobre os materiais pedagógicos para o desenvolvimento das linguagens das crianças?.....	50
3.3.1	O papel do professor e a zona de desenvolvimento proximal	51
3.3.2	Brinquedos e jogos	52
3.3.2.1	Tipos de jogos e brincadeiras	54
3.4	Procedimentos do professor	55
3.5	Considerações finais	57
3.6	Saiba mais	57
	REFERÊNCIAS	59

APRESENTAÇÃO

Há muito tempo já sabemos que as aprendizagens precisam ter sentido para a pessoa que aprende. O sentido delas nem sempre se manifesta imediatamente e, por isso, o professor necessita criar as condições para que as aprendizagens gerem sentidos e significados para as crianças.

É inconcebível nos dias atuais continuarmos com a visão de que corpo e mente são duas instâncias separadas, ou seja, que aprender a leitura, escrita e matemática é mais importante do que aprender artes, esportes, brincadeiras, etc., e ainda, que essas aprendizagens não podem ser desenvolvidas em conjunto. O conhecimento não é compartimentado dessa maneira e não tem escalonamento de importância na vida humana.

À medida que aprendemos artes, línguas, esportes, filosofia, entre outros conhecimentos, vamos percebendo que estes não são desconectados uns dos outros. Pelo contrário, aprender um deles nos leva a aprofundar outros e assim por diante.

Outra aprendizagem relacionada à profissão docente refere-se ao ensino desses conhecimentos, de forma que as crianças também possam compreender essa relação entre os diferentes conteúdos escolares.

Ao falarmos de linguagens corporais na formação de professores, essa interdisciplinaridade ganha força para as práticas educativas cotidianas com crianças de 0 a 10 anos, que é o foco deste livro. Mas não basta reconhecermos a importância das relações entre os diferentes conhecimentos. É preciso ampliar nossas concepções, nossos olhares e desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas para trabalhar de forma indissociável esses conteúdos, dos quais muitos são considerados como não escolares.

O foco central deste livro será a discussão e a ampliação das diferentes concepções de Corpo e Movimento desenvolvidas ao longo da história da humanidade, ainda muito presentes no ideário dos professores, na comunidade escolar, nas famílias e nas crianças. A partir dessas discussões analisaremos as formas de superação de concepções biologicistas de desenvolvimento humano, que colocam à margem os aspectos sociais e culturais nas relações interpessoais, e têm consequências que dificultam o ensino e as aprendizagens das crianças. O eixo articulador dessas discussões será a qualidade das mediações desenvolvidas por professores em atividades de Movimento com crianças de 0 a 10 anos, com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens com sentido e significado para todas.

Finalizamos com as palavras de Vigotsky, do livro *La Imaginación Y El Arte en la Infancia*, que traduz nossas concepções sobre a importância de incrementarmos nossas práticas pedagógicas com diferentes linguagens.

Um grande sábio russo dizia que assim como a eletricidade se manifesta e atua não só na magnificência da tempestade e na ofuscante faísca do raio senão também na lâmpada de uma lanterna de bolso; da mesma maneira, existe criação não só ali onde se originam os acontecimentos históricos, senão também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que essa novidade pareça ao se comparar com as realizações dos grandes gênios. Se acrescentarmos a isso a existência da criação coletiva que agrupa todas essas contribuições insignificantes de por si da criação individual, compreenderemos o quão grande é a parte que de tudo o criado pelo gênero humano corresponde precisamente à criação anônima coletiva de inventores anônimos (VIGOTSKY, 1987, p. 11, tradução nossa).

Maria Aparecida Mello
Douglas Aparecido de Campos
Abel Gustavo Garay González
Adriana Maria Caram

Ana Lúcia Masson Lopes
Andréia Cristina Metzner
Eunice Martin Rittmeister
Lucinéia Maria Lazaretti

UNIDADE 1

Desenvolvimento Cultural Humano: concepções
de cultura, corpo e movimento e suas implicações
nas práticas pedagógicas

1.1 Primeiras palavras

Neste livro iremos tratar de diferentes linguagens corporais e sua importância no desenvolvimento humano, principalmente na educação da criança de 0 a 10 anos. Para isso, precisamos ampliar a nossa concepção a respeito de corpo, de linguagem, de cultura e de conhecimento, pois por meio deles iremos derivar outros conceitos importantes para a educação das crianças, tais como: atividade, movimento, brincadeira, aprendizagem, o papel do professor nesse processo, entre outros.

1.2 Problematizando o tema

Segundo Mello (2007), as dificuldades de aprendizagem na escola têm se configurado um problema para os seus profissionais, tanto no ensino público como no privado. A insatisfação dos docentes, gestores e familiares em relação ao desempenho escolar de crianças e adolescentes vem aumentando e transformando a vida de todos os envolvidos, principalmente dos estudantes. Até na Educação Infantil os professores já começam a lançar profecias de que determinada criança terá dificuldades de aprendizagem.

Apesar de a escola buscar acompanhar e inserir algumas tecnologias como recursos didáticos para possibilitar as aprendizagens dos conteúdos escolares, o pressuposto metodológico e a concepção educacional que ainda persistem são de que a criança ou o adolescente trazem ou não consigo uma carga genética para a aprendizagem. Nessa concepção, aqueles que não são privilegiados geneticamente são os que apresentam dificuldades de aprendizagem e são encaminhados para terapias e consultas médicas que possam resolver o problema para a escola.

A partir dessa concepção biologicista de desenvolvimento humano, na qual estão subjacentes as concepções dos professores e gestores sobre criança, adolescente, ensino, aprendizagem, etc., alicerçam-se as metodologias de ensino que irão contribuir para que as aprendizagens dos educandos se tornem “dificuldades de aprendizagem” e um problema intransponível para a escola, que justifique os encaminhamentos médicos e terapêuticos junto às famílias.

Ainda segundo a autora, se mudarmos a direção de nossa análise, da criança para as metodologias de ensino utilizadas por professores, corroboradas por supervisores, coordenadores e gestores, observaremos que elas, ainda, estão muito pautadas no produto que a criança apresenta, ao invés do seu processo de aprendizagem. Tais metodologias de ensino ainda são muito direcionadas para o individual, uma vez que as atividades são realizadas com a classe toda, da mesma forma e no mesmo tempo.

Os conteúdos, por sua vez, são fixos e com prazos determinados para serem “ensinados”, retirando do educando a motivação para aprender, pois este não tem tempo de se apropriar do sentido deles para a sua vida, e limitando ao professor a flexibilidade de escolha de conteúdos mais interessantes para a vida dos educandos.

Portanto, mudando nosso foco, mudamos o problema. Ele deixa de ser “dificuldades de aprendizagem” para ser “dificuldades de ensino”, decorrentes de vários problemas que envolvam organização escolar e curricular, formação do professor, condições de trabalho, entre outras, já amplamente discutidas na literatura da área de Educação.

Na Educação Infantil esse problema é mais agravante, já que a sua especificidade reside no fato de estarmos educando bebês e crianças pequenas, cujo repertório de vivências coletivas está muito no início e depende fundamentalmente das relações com os adultos, as quais são as bases de suas aprendizagens. As metodologias que trabalham os conteúdos nesse nível de ensino não podem estar alicerçadas em concepções que objetivem a preparação das crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental nem nos moldes dos demais níveis de ensino da Educação Básica, os quais envolvem procedimentos comuns na escola, tais como: controle dos movimentos do corpo – sentar em carteiras individuais colocadas em fileiras, filas para deslocamento nos espaços das escolas –; controle das brincadeiras durante o intervalo, único momento em que as crianças têm possibilidades de brincar; limitação dos espaços para essas brincadeiras, excluindo possibilidades de exploração e pesquisa de diferentes espaços, objetos, brinquedos, brincadeiras, etc.

A prática educativa é por natureza *intencional*, vinculada à formulação de fins e subjacente a valores produzidos pela sociedade. Não basta aos professores terem acesso e se apropriarem das tecnologias produzidas na sociedade atual. É preciso ir além, interiorizá-las, desenvolver as habilidades necessárias para dominá-las e, ao mesmo tempo, captar a sociedade em seu conjunto, percebendo a alienação produzida nela e pela própria tecnologia. O homem precisa conhecer a sociedade em que vive a ponto de poder movê-la e mover-se nela (MELLO, 2007).

1.3 O que significa considerar o homem e o conhecimento como essencialmente sociais?

O homem é um ser social, no entanto, para se tornar humano não lhe bastam as estruturas biológicas. Ele precisa estar imerso em uma cultura, em uma sociedade. Há vários exemplos disso. Recentemente foi encontrada em Tchita, na Sibéria Oriental, uma menina de cinco anos “criada por vários cães e gatos” e que se comunica apenas na linguagem dos animais:

A criança, encontrada em um apartamento decrepito onde também viviam seus pais e avós, que não cuidavam dela, não era autorizada a sair, nunca aprendeu a falar e se comunica com os outros latindo. “A menina foi criada por cães e gatos durante cinco anos, e não saiu de casa uma vez sequer”, ressaltou a polícia de Tchita em comunicado. Quando foi encontrada, “a menina pulou em cima das pessoas como um cachorrinho”, acrescentou. “Durante todos esses anos, ela só aprendeu a língua dos animais”, prosseguiu a polícia, destacando que a criança entende o russo. A menina foi enviada para uma instituição onde recebe ajuda médica e psiquiátrica. Porém, segundo a polícia, “continua pulando na porta e latindo” quando os médicos deixam o quarto (JORNAL DO COMMERCIO, 2010).

Outro exemplo mais antigo é a história de Amala e Kamala, duas meninas que cresceram entre lobos.¹

No filme *Criança Selvagem*, dirigido e estrelado por François Truffaut, um garoto é encontrado na selva, sem jamais ter vivido com seres humanos. Levado para ser examinado por um professor, ele aos poucos consegue ser reintegrado à sociedade.²

Mas o que significa considerar o homem e o conhecimento como essencialmente sociais? Significa que o homem não pode elaborar seu conhecimento individual sem assimilar o conhecimento historicamente produzido e socialmente existente e disponível.

O social, o cultural e a história são conceitos chave para entendermos a relação entre a natureza e a cultura e como as diferentes linguagens influenciam os modos como vivemos.

Segundo Vigotsky (1995), que elaborou a Teoria Histórico-Cultural, a psicologia em sua época ainda não havia explicado a diferença entre os processos orgânicos e culturais de desenvolvimento e da maturação, ao contrário, ela colocava em uma única linha os fatos do desenvolvimento cultural e do desenvolvimento orgânico do comportamento da criança, considerando-os como fenômenos de mesma ordem, de idêntica natureza psicológica e com leis regidas pelo mesmo princípio. O objetivo do autor foi contrapor esses pontos de vista sobre o processo de desenvolvimento psíquico da criança. Sugeriu uma nova forma de interpretação da história do desenvolvimento cultural da criança, a partir de uma nova metodologia de pesquisa. Esse material foi o ponto de partida de suas pesquisas.

1 História e fotografias dessas meninas, da época em que foram acolhidas em orfanato, estão disponíveis em: <<http://www.slideshare.net/franco4000/vivendo-entre-lobos>>. Acesso em: 21 out. 2009.

2 Mais informações sobre o filme estão disponíveis em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/garoto-selvagem/garoto-selvagem.asp>>. Acesso em: 21 out. 2009.

Nas palavras de Vigotsky (1995):

Na idade de bebê encontram-se as raízes genéticas de duas formas culturais básicas do comportamento: o emprego de ferramentas e a linguagem humana. Isso situa a idade de bebê no centro da pré-história do desenvolvimento cultural (VIGOTSKY, 1995, p. 18, tradução nossa).

A história é importante para irmos à busca das raízes daquilo que pretendemos compreender e, principalmente, para não reduzirmos o fenômeno complexo a explicações simplistas. Por exemplo: ao trabalharmos com crianças, invariavelmente precisamos buscar compreender as diferentes linguagens que elas nos apresentam cotidianamente para demonstrar o que sentem, o que querem e o que pensam, as quais interpretamos, muitas vezes, sob a nossa visão de adulto, já cristalizada em regras e verdades, que nos impedem de entender o significado real dessas linguagens. A consequência mais nefasta disso é que essa dificuldade do adulto em compreender as atividades das crianças impede, limita ou torna aversivas as possíveis aprendizagens que elas poderiam desenvolver com a nossa ajuda.

Portanto, a história de que falamos aqui não significa a linearidade de fatos, datas e acontecimentos desconectados entre si. É a história da humanidade. A história pessoal gera desenvolvimento cultural e, sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana (coletiva). A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da *ordem da natureza* à *ordem da cultura* (VIGOTSKY, 1995).

O caráter histórico nos estudos anteriores a Vigotsky na área de Psicologia permanecia à margem: uma criança de família europeia tinha a mesma ideia sobre o mundo que uma criança de tribo primitiva, ou da Idade da Pedra, da Idade Medieval ou do século XX – tudo era idêntico e igual em princípio. Estudavam a criança de forma irreal, à margem de seu meio social e cultural (VIGOTSKY, 1995).

Assim, o significado do conceito “social” na teoria Histórico-Cultural de Vigotsky inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade. No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, Vigotsky (1995) pergunta: como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza social?

Essa pergunta tem subjacente a concepção de que a criança adquire conhecimentos nas relações que estabelece com os outros, com os objetos, com os espaços, etc., e nesse processo, a qualidade dessas interações determina a qualidade do desenvolvimento psíquico.

As funções psíquicas superiores a que ele se refere são o desenvolvimento de habilidades em níveis cada vez mais elevados, tais como: atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, domínio da própria conduta, etc., que correspondem ao desenvolvimento cultural humano.

1.3.1 A cultura, o conhecimento e o desenvolvimento cultural humano

O conhecimento, nessa perspectiva, é concebido como uma espiral dialética, contendo três momentos interdependentes: 1) *síncrese*: visão nebulosa, confusa do objeto de conhecimento; 2) *análise*: divisão do conhecimento em partes para poder se apropriar do todo; 3) *síntese*: visão aprofundada do objeto de conhecimento. Por exemplo: quando somos criança, ao aprendermos a andar de bicicleta, a percepção que temos dela é de algo imenso e confuso, que ainda não dominamos. Conforme começamos a tomar contato com ela, com a ajuda do adulto, percebemos que para aprender a andar de bicicleta não podemos olhar para baixo, mas à frente – o que nos auxilia a desenvolver o equilíbrio, coordena os movimentos das pernas nas pedaladas, entre outros movimentos que compõem o momento de análise. Atingimos a síntese desse conhecimento quando dominamos o equilíbrio e passamos a andar de bicicleta sem cair. Esse conhecimento será importante quando crescermos e quisermos aprender a pilotar moto.

Assim, um conhecimento é sempre base para outro conhecimento. No entanto, isso não significa que se não soubermos andar de bicicleta não aprenderemos a pilotar motos. Poderemos aprender todos os movimentos ao mesmo tempo, com base em outros conhecimentos que adquirimos nas nossas relações sociais e culturais.³

A esse conceito de conhecimento agrega-se o conceito de cultura em Vigotsky, este último como sendo o desencadeador do desenvolvimento humano, impulsionando o homem a ampliar suas potencialidades de conhecimentos, aprimorando suas condutas em sociedade.

Nas palavras de Vigotsky (1995):

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VIGOTSKY, 1995, p. 34, tradução nossa).

3 Cf. Saviani (2006); Foresti (2008).

Então, ao falarmos de desenvolvimento cultural da criança temos que ter clareza que estamos falando do desenvolvimento do seu pensamento, das suas formas de conduta nas atividades que realiza individualmente ou em sociedade. Entretanto, essa conduta não pode ser modelada externamente, pelo contrário, o papel do adulto e, no caso, do professor, é de ajudá-la a se autocontrolar.

As diferentes linguagens corporais que iremos tratar nas unidades posteriores têm como base essa concepção de educação, relativa à criança de 0 a 10 anos.⁴

É comum nos depararmos com práticas educativas que utilizam o castigo, a punição, como controle do comportamento da criança. Não se trata daquela educação tradicional dos séculos XVIII, XIX e XX, mas da educação de hoje, que utiliza o controle do corpo, da atividade da criança, como forma de adequá-la a determinadas regras, que não são discutidas com ela, mas impostas, seja pela professora, pela diretora, pelos pais, etc. Alguns exemplos: a professora que impede a criança de ir ao parque enquanto não terminar de copiar a lição da lousa; a professora que não deixa a criança ir ao banheiro mais de uma vez no período e muito menos duas crianças irem juntas; duas crianças brigam, a professora não vê quem foi o agressor e coloca as duas para ficarem sentadas dentro da classe.

Esses e outros procedimentos podem, certamente, ser justificados pela organização escolar, ou então pelas regras da turma e dos professores, mas todos eles significam o controle externo da conduta da criança o qual, muitas vezes, além de gerar aversão à escola, impede a criança de adquirir o conhecimento necessário para que ela domine o seu próprio comportamento, o que também gera limitações no seu desenvolvimento cultural, uma vez que ela não desenvolve determinadas funções psíquicas necessárias para isso.

Nesse ponto do texto pôde-se perceber que a concepção de desenvolvimento humano de que estamos falando não se limita àquela que prioriza o biológico: nascer, crescer, morrer. No próximo tópico trataremos dessa diferenciação.

1.3.2 Desenvolvimento orgânico e desenvolvimento cultural

A profissão do professor requer uma intencionalidade que envolve as concepções que ele tem sobre: ensino, escola, criança, aprendizagem, conhecimento, aluno, professor e, também, sobre desenvolvimento humano, mais especificamente, desenvolvimento infantil.

4 Para visualizar melhor o assunto do qual estamos tratando, assista ao filme *Maré Capoeira*, que aborda os encantos da capoeira vistos pelos olhos de uma criança, em uma história de amor e de guerra que envolve a força da transmissão do conhecimento culturalmente, que dá sentido e significado para a vida, nesse caso, dessa criança. Disponível em: <http://www.portacurtas.com.br/pop_160.asp?Cod=4683&Exib=1>. Acesso em: 22 out. 2009.

A visão biologicista de desenvolvimento, ainda muito presente nas sociedades atuais, certamente foi muito importante para podermos compreender, por exemplo, como era o corpo humano por dentro, seu funcionamento, sua estrutura, etc. Ela até hoje é importante para as diversas áreas do conhecimento, entretanto, a maturação orgânica e o crescimento não são suficientes para explicar as relações humanas, o pensamento do homem e, principalmente, a criança com necessidades especiais educativas.

A teoria do desenvolvimento cultural como primordial do desenvolvimento humano nos auxilia na compreensão das diferentes linguagens produzidas pelo homem nas relações em sociedade, porque, apesar de considerar o aspecto biológico, não se limita a ele.

O homem, quando passou a empregar ferramentas para realizar suas atividades cotidianas, modificou a visão de que ele apenas deveria adaptar-se à natureza. Provocou uma mudança no seu pensamento que também modificou sua conduta, seu comportamento.

No desenvolvimento da criança estão presentes ambos os tipos de desenvolvimento psíquico: o desenvolvimento do comportamento biológico (natural) e cultural (histórico).

Vigotsky (1995) nos explica melhor esse processo:

Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode comparar-se com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e posto que seu portador é o modificante organismo infantil em vias de crescimento e maturação. Um exemplo da fusão dos dois planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – é o desenvolvimento da linguagem infantil (VIGOTSKY, 1995, p. 36, tradução nossa).

Isso quer dizer, por exemplo, que quando ensinamos as crianças muito pequenas a utilizarem ferramentas, como uma colher, não estamos apenas inserindo-as em regras de condutas sociais, estamos auxiliando-as a desenvolverem funções psíquicas importantes que irão transformar o seu desenvolvimento orgânico, o seu pensamento, o seu desenvolvimento cultural.

Daí a importância do adulto, do professor que exerce essa mediação. A forma como ele as prepara e as implementa irá produzir diferentes tipos de desenvolvimento cultural. Portanto, nessa concepção de desenvolvimento cultural, educar é sinônimo de cuidar. As duas coisas não podem ser separadas, são indissociáveis. Principalmente na Educação Infantil, na qual o cuidar permaneceu muito

tempo na visão higienista (dar banho, comida, colocar para dormir, etc.), o papel do professor não pode limitar-se a apenas cuidar, dissociado de educar.

Outro olhar, também, precisamos desenvolver para as crianças com necessidades educativas especiais. Não podemos nos esquecer de que as sociedades estão desenvolvidas e adaptadas para uma pessoa normal típica, portanto, a criança que apresenta desenvolvimento diferenciado fica impedida de se inserir, imediatamente, na cultura (VIGOTSKY, 1995).

Por isso o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de uma criança anormal transcorre por um caminho diferente. Se não houver a mediação intencional do professor, as dificuldades da criança não permanecem apenas na esfera do desenvolvimento biológico, mas principalmente na esfera do desenvolvimento cultural da conduta.

O desenvolvimento cultural do homem produz tecnologias e procedimentos que proporcionam o que Vigotsky (1995, p. 43, tradução nossa) denomina de “vias colaterais de desenvolvimento cultural da criança anormal”, por exemplo, para o cego, o Braille. Essas vias colaterais de desenvolvimento, além de inserirem as crianças com necessidades especiais na cultura em que vivem, proporcionam novas, excepcionais e incomparáveis linguagens, que as auxiliam a se apropriarem e desenvolverem essa cultura.

Mello (2007) discute que o desenvolvimento cultural da criança não é consequência nem continuação direta do desenvolvimento orgânico, nem ocorre de maneira uniforme, como se concebia antigamente, por exemplo: a passagem das percepções de figuras numéricas ao sistema decimal, do balbúcio às primeiras palavras, etc. As investigações de Vigotsky (1993) demonstraram que antes o que se pensava que era um caminho reto, contínuo, apresenta de fato uma ruptura e avanços por saltos e que os processos culturais concebidos apenas como assimilação de hábitos sociais são considerados hoje como processos de desenvolvimento humano. Ao superar a concepção biologicista de desenvolvimento e de aprendizagem humana, o docente passa a compreender que à medida que a criança adentra na cultura, não apenas assimila e se enriquece com diferentes aprendizagens e conhecimentos, mas a própria cultura modifica profundamente a composição natural da conduta da criança e fornece uma orientação completamente nova ao seu desenvolvimento.

1.3.3 Signo, sinalização e significação: significado e sentido

Os três primeiros termos, erroneamente, vêm sendo utilizados como sinônimos, mas são muito diferentes e têm fundamental importância para compreendermos o conceito de desenvolvimento cultural da criança e a importância do professor nesse processo.

Há uma característica especificamente humana que é o fato de o homem introduzir meios artificiais e auxiliares na memória, na criação ativa e no emprego de estímulos de qualidade de instrumento de memória. Um exemplo pode ser destacado daquela época em que algumas pessoas faziam um nó em um lenço para recordar de algo; ou, mais recentemente, quando fazem marcas nas mãos pelo mesmo motivo.

A história da operação de fazer um nó no pano é extremamente complexa e instrutiva. No momento de sua aparição significou que a humanidade se aproximava dos limites que separavam uma época da outra: a barbárie da civilização.

Considerava-se que a história da humanidade começou com o descobrimento do fogo, mas o limite que separa a forma inferior de existência humana da superior é a aparição da linguagem escrita. O fato de fazer um nó no lenço como forma de recordar algo foi uma das formas mais primárias de linguagem escrita e teve um papel importantíssimo na história da cultura, na história do desenvolvimento da escrita (VIGOTSKY, 1995, p. 78, tradução nossa).

Os signos são estímulos-meios artificiais criados pelo homem para poder controlar seu próprio comportamento e o dos outros e cumprem a função de autoestimulação, criando novas conexões no cérebro.

A sinalização é a atividade mais geral dos grandes hemisférios do cérebro, tanto no animal como no homem. Mas a conduta humana diferencia-se da conduta dos animais, porque é o homem quem cria esses sinais imbuídos de significados.

A sinalização leva a uma formação de vínculos provisórios, condicionados entre o organismo e o meio e, ainda, ela é a base biológica para a atividade superior de significação.

Portanto, a significação é a criação e o emprego intencionais dos signos e dos sinais artificiais; é a generalização da realidade, da experiência e das práticas sociais da humanidade – o que diferencia os homens dos animais, uma vez que os sistemas de significação representam uma sociedade com sua cultura, ciência, língua, etc. (VIGOTSKY, 1995).

Assim, os signos são exclusivamente dos homens, criados por eles. Dos sinais (sinalização), tanto os homens como os animais se utilizam, tendo como diferença que o homem cria os sinais e não só os utiliza. Estes serão as bases da significação, que fundamentarão a conduta humana. Apesar de a sinalização ser importante para o desenvolvimento humano, ela não é suficiente para estruturar a conduta humana em níveis cada vez mais elevados.

Então, o mais importante da compreensão desses três conceitos é que, a partir deles, Vigotsky (1995, p. 85, tradução nossa) introduz um novo princípio da

conduta humana: “o princípio da significação, segundo o qual é o homem quem forma, externamente, conexões no cérebro, o dirige e por meio dele governa seu próprio corpo”. A assimilação dos conhecimentos construídos por gerações anteriores, da experiência humana, realiza-se sob a forma de aquisição das significações.

O significado e o sentido de nossas ações são o que dirige nossas aprendizagens e nossas atitudes frente aos novos conhecimentos. O significado da ação humana é captado pelo indivíduo com um fim consciente na realização das ações. O sentido é a relação que criamos em nossas atividades, ou seja, a relação entre a ação, o motivo e a sua finalidade. O motivo é aquilo que nos estimula a desenvolver determinada atividade. Sem o motivo e a intenção de fazer determinada atividade, vamos desenvolvê-la de forma mecânica. Leontiev (1978) nos oferece o seguinte exemplo para ilustrar o conceito de motivo:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular do aluno ao ler essa obra e por conseqüência a ação que lhe corresponde?

Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo do aluno consiste em preparar-se para a sua futura profissão, a leitura terá um sentido importante para ele. Se, ao contrário, ele vai ler a obra apenas para ser aprovado nos exames, o sentido de sua leitura será mecânico, pois ele lerá a obra com outros olhos.

O sentido está diretamente relacionado ao motivo que impulsiona a atividade humana. É o sentido que se exprime nos significados, tal como o motivo se relaciona aos fins.

Assim, o sentido pessoal que atribuímos às nossas ações traduz precisamente a nossa relação consciente e intencional que estabelecemos com as atividades que realizamos na nossa vida (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Então, se a atividade humana é constituída por um conjunto de ações, o motivo pelo qual agimos de determinada maneira está presente nas relações entre as diferentes ações que realizamos para a atividade acontecer. O conjunto das ações justifica o motivo da atividade. Assim, o motivo não aparece em uma ação isolada da atividade toda.

As diferentes linguagens corporais, portanto, envolvem todos esses conceitos e, principalmente, as interpretações dessas linguagens ao nos relacionarmos com os outros, pois poderão ser ampliadas ou cristalizadas em preconceitos, na medida em que nos aprofundamos ou não no conhecimento e reconhecimento

das inter-relações entre significado, sentido, motivo, atividade, conduta humana, entre outros.

Por isso que ao falarmos sobre linguagens corporais precisamos nos perguntar sobre quais linguagens estamos falando. O que significa corpo para nós? Esse é o mesmo corpo, quando falamos de criança? E o professor ou professora de crianças de 0 a 10 anos, como estão suas linguagens corporais? Qual a função desses professores no desenvolvimento cultural da criança, no que diz respeito às linguagens corporais?

Essas questões serão respondidas e aprofundadas nas próximas unidades.

1.4 Considerações finais

Nesta unidade discutimos um olhar diferenciado sobre o desenvolvimento humano, que prioriza o desenvolvimento cultural, sem desconsiderar o desenvolvimento orgânico (biológico).

Para isso, explicitamos o que entendemos por cultura, qual a sua relação com a apropriação de conhecimentos e, ainda, com o autocontrole da conduta dos homens para viver em sociedade.

Esses conceitos teóricos têm relação intrínseca com as nossas práticas educativas com crianças, adolescentes, jovens e adultos, ou seja, na Educação Básica ou no Ensino Superior. Aonde quer que estejamos e exerçamos a função de professor é fundamental termos clareza de que nossas concepções teóricas direcionam nosso ensino, as escolhas metodológicas que fazemos, os conteúdos que abordamos nas disciplinas e a forma como nos relacionamos com o conhecimento e, principalmente, que essas escolhas têm consequências nas aprendizagens e no desenvolvimento cultural das crianças.

Ao tratarmos da educação da criança de 0 a 10 anos, a responsabilidade sobre a clareza desses conceitos diferencia-se à medida que decresce a idade das crianças. Assim, se trabalhamos com bebês, os quais não têm muitos repertórios de vivência em sociedade, precisamos aprender a interpretar suas diferentes linguagens expressivas nas atividades que desenvolvem sob o nosso olhar, pois eles não falam e protestam da mesma forma que os maiores. Ao mesmo tempo, muitas vezes os maiores nos falam e mostram suas necessidades, expectativas ou dúvidas de diferentes maneiras e nós não conseguimos ouvir, interpretar ou dar as respostas e ajudas necessárias para que potencializem suas aprendizagens. Ao invés disso, as limitamos e colocamos sob as regras e formas de viver do adulto.

A forma como as linguagens corporais podem nos auxiliar a modificar essa situação é um dos assuntos que serão tratados nas próximas unidades.

Maria Aparecida Mello
Douglas Aparecido de Campos
Abel Gustavo Garay González
Adriana Maria Caram

Ana Lúcia Masson Lopes
Andréia Cristina Metzner
Eunice Martin Rittmeister
Lucinéia Maria Lazaretti

UNIDADE 2

Linguagens corporais e seus significados e sentidos para todas as crianças

2.1 Primeiras palavras

Para vivermos em sociedade é preciso compartilhar mensagens, ideias, informações, valores, conceitos, emoções, crenças, etc. Nesse processo de interação podemos nos perguntar: como nos comunicamos? Podemos nos comunicar por meio de palavras, gestos, imagens, sons, ou seja, a comunicação pode ser realizada a partir de diferentes linguagens.

Em geral é atribuída maior relevância à comunicação verbal expressa pela linguagem falada ou escrita. Entretanto, a história nos mostra que no início da civilização o *Homo sapiens* se comunicava por meio de grunhidos e gesticulações.

A utilização do corpo como instrumento de relações e de aprendizagem possibilita o desenvolvimento de signos que suscitam um processo que podemos denominar linguagem corporal. Nessa perspectiva, a linguagem corporal adquire importância para a compreensão do homem, pois ela surge a partir das relações entre os indivíduos e seu meio ambiente.

Nesta unidade discutiremos as linguagens corporais focalizadas nas atividades da criança de 0 a 10 anos como fator importante no desenvolvimento de aprendizagens e a necessidade do professor incluí-las como conteúdos de suas práticas.

2.2 Problematizando o tema

As pesquisas na área de Educação Infantil⁵ indicam que o direito ao brincar vem sendo negligenciado nas escolas, que priorizam as atividades escolarizantes, centradas em conteúdos formais, tais como: alfabetização, noções de matemática, etc. Esse modelo de ensino não valoriza e não proporciona atividades em que as crianças possam experienciar, criar, expressar e manifestar diferentes movimentos com o corpo. Essa negligência ao direito de brincar torna-se mais evidente e preocupante nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que ele não é reconhecido efetivamente como parte, também, desse nível de ensino.

Vimos que o brincar, como uma linguagem corporal que expressa e manifesta os movimentos do corpo, é negligenciado em detrimento de conteúdos de cunho puramente intelectual. Então, o que você pensa a respeito das seguintes questões: essa prática escolar tem relação com a separação entre corpo e mente? Será que o movimentar-se é sempre sinônimo de bagunça na sala de aula? O corpo é um instrumento de apreensão da cultura? A linguagem desse corpo em movimento pode ser uma forma de diálogo com a realidade?

5 Alguns desses estudos serão apresentados no item *Saiba mais*.

2.3 Qual a importância das linguagens corporais no desenvolvimento infantil?

Os gestos e ações do ser humano variam de acordo com as suas histórias de vida e de acordo com o contexto sociocultural em que vivem. Por isso, ao valorizarmos a linguagem corporal das crianças, poderemos compreender melhor as suas necessidades, angústias, desejos, conceitos, etc.

Os bebês, mesmo não sabendo falar, conseguem nos transmitir todas as informações que são necessárias para sua subsistência e bem-estar. Isso acontece por meio de suas manifestações corporais. Você já observou um bebê tentando começar a andar? Quais os gestos e expressões corporais que eles apresentam durante esse processo de aprendizagem?

A linguagem corporal diz muitas coisas, tanto para nós quanto para aqueles que nos rodeiam. Muitas vezes procuramos controlar nossas expressões e gestos para tentarmos amenizar ou disfarçar determinadas situações, pois a linguagem verbal, quase sempre, está atrelada à linguagem corporal. Como um cozinheiro pode acreditar que sua comida ficou saborosa se dizemos que “sim” e ao mesmo tempo o nosso rosto diz “não”?

Até agora vimos o desenvolvimento infantil sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, que amplia o conceito de cultura, priorizando-o no desenvolvimento humano. Para tanto, estudamos os principais conceitos que subsidiam essa perspectiva teórica, tais como: signo, sinalização, significado e sentido e atividade.

Para compreendermos como ocorre o desenvolvimento humano devemos considerá-lo de maneira integral: a questão psíquica e corporal, como um todo e, em especial, o desenvolvimento da criança. O que move e atua sobre esse desenvolvimento é

o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade entre as demais pessoas, as condições de vida, as exigências que lhe apresenta a sociedade, o caráter da atividade que realiza e o nível de desenvolvimento alcançado em cada momento dado (ELKONIN, 1969a, p. 502, tradução nossa).

Quando o pressuposto é o de que o desenvolvimento humano se dá pela apropriação da cultura, este não pode ser concebido por faixas etárias fixas e imutáveis, nem por momentos demarcados apenas pela via biológica.

2.3.1 Breve histórico sobre o Corpo

Na era primitiva e na Antiguidade, o homem era concebido como um todo formando parte do universo. Na Idade Média, a concepção de homem passou a ser dividida em corpo e alma, devido à influência da Igreja. O Renascimento e o Iluminismo trouxeram a dominação do intelecto sobre o corpo, a dicotomia entre corpo e mente – no dualismo proposto por Descartes na célebre frase: “mens sana in corpore sano”. Nos séculos XVIII e XIX o corpo era alvo de estudos científicos, principalmente nas Ciências Biológicas. Era concebido como uma estrutura mecânica.

Na atualidade, a tendência e a necessidade da vida moderna é a de que voltemos à concepção de integralidade corporal, em uma dimensão social. Ou seja, não há um corpo sem cabeça, ou vice-versa. Ambos são o próprio homem. Como afirma Freire (1991, p. 35), “O ser que pensa, sem o ser que sente, já não é o ser. Se um dos dois faltar, é o mesmo que faltar tudo”.

Há teóricos que apresentam diferentes concepções de corpo humano, por exemplo: Freud, Jung, Merleau-Ponty e Allport, cujas proposições diferem da Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta este livro. Nela o corpo é sócio-histórico, uma unidade entre o indivíduo, a sociedade e a cultura. A subjetividade, que envolve as vivências dos indivíduos, é uma categoria importante, que nos ajuda a compreender um corpo em formação (neste caso, o corpo da criança de 0 a 10 anos no processo de educação escolar).⁶

2.3.2 O corpo em movimento: destaque para a atividade principal no desenvolvimento infantil

O dicionário Aurélio descreve movimento como ato ou processo de mover-se. Essa mesma concepção de movimento também subsidia pesquisas, documentos oficiais e diretrizes. Entretanto, o conceito de movimento que trataremos aqui vai além de apenas deslocar-se no espaço. Ele envolve também o pensamento, pois uma pessoa pode estar em intenso movimento quando está pensando, refletindo, analisando situações, criando e organizando formas de ação e de atividades.

O movimento humano é inato e podemos dizer que é a origem do pensamento, assim como de seu desenvolvimento. Por exemplo: a criança desde os primeiros dias de vida realiza brincadeiras com seu corpo que são importantes para o desenvolvimento de dissociação dos movimentos, ou seja, mexer um

6 Veja o texto de Maria Febles Elejalde, no qual a autora apresenta um histórico e os sistemas de conhecimento do corpo produzidos por diferentes culturas. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/rcp/v20n3/13.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2009.

braço apenas, uma perna, virar-se, etc. Assim, por intermédio de movimentos simples, o bebê vai desenvolvendo movimentos cada vez mais complexos, tais como: sentar, engatinhar, andar, etc. Todas essas mudanças, aparentemente óbvias e simples, envolvem processos complexos de desenvolvimento do cérebro e do pensamento do ser humano mediados pelas relações sociais.

O movimento pode ser caracterizado como: a) reflexos incondicionados, que são inatos e estão relacionados com os mecanismos de sobrevivência, por exemplo, o bebê, ao nascer, realiza movimentos para a sucção do leite, movimentos involuntários das pernas e braços; b) movimentos intencionais, que começam a ser dirigidos pelo meio social, que se desenvolvem nas relações com a realidade circundante.

No tempo da vovó, os bebês nasciam e eram enroladinhos. Pareciam “mumiuzinhas” ou “pacotinhos” embalados para presente, com aquelas mantas cuidadosamente bordadas... Como será que os lindos bebês se sentiam, tão amarradinhos, se antes de nascer podiam agitar mãos e pés livremente no útero? (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2009, p. 151).

Desde os primeiros dias, o bebê precisa ter os pés, as mãos, o corpo livre, para começar a descobrir as coisas que é capaz de fazer ao se mexer, virar de um lado a outro, levantar as pernas, ou seja, produzir movimentos que irão contribuir para o seu desenvolvimento psíquico. Essas condições, que marcam a vida do bebê, diferem substancialmente das condições do desenvolvimento intrauterino. Para poder adaptar-se às novas condições externas, o bebê dispõe de alguns reflexos incondicionados, como alimentação, defesa e orientação. Entretanto, tais reflexos não garantem adaptação às novas condições de vida:

A criança, ao nascer, é o mais indefeso de todos os seres vivos. Não poderia viver sem os cuidados dos adultos. Somente o cuidado dos adultos substitui a insuficiência dos mecanismos de adaptação que há no momento de nascer (ELKONIN, 1969b, p. 504, tradução nossa).

Os movimentos envolvem também a imitação, que auxilia a criança a desenvolver aprendizagens importantes para sua vida. Essa imitação não tem relação com o sentido apenas de reprodução mecânica de algo, pelo contrário, a criança, ao imitar determinadas ações dos adultos, está em um processo de tentar compreender essas relações, mesmo não tendo, ainda, os repertórios apropriados. Por exemplo: o bebê sorri quando sorrimos, então pensamos que ele está sorrindo para nós. Depois imita animais, objetos animados e até mesmo inanimados. A próxima etapa é a imitação do modelo na ausência deste, imitando a ação que viu sem que a pessoa que a emitiu esteja presente. Por exemplo: imitação do trem, do maquinista, do pai ao telefone, etc. Por isso, o papel do

adulto nesse processo de aprendizagens das crianças é fundamental, pois o tempo todo elas estão nos observando e imitando atividades e ações que fazemos, as quais nem sempre conseguem compreender o significado.⁷

O crescimento dos centros urbanos, as novas formas de moradia e a evolução tecnológica são consequências da modernidade que determinam, para a maioria das pessoas, um modo de vida cada vez mais sedentário, diminuindo as possibilidades de lazer e movimento, assim como novas relações com os outros e consigo mesmas.

As brincadeiras vão perdendo seus espaços para prédios e também para os jogos e brinquedos eletrônicos. Dessa forma, o distanciamento dos homens, das mulheres e das crianças aumenta a cada dia.

Como esse quadro pode ser revertido? Será que a escola pode contribuir para que essa necessidade de movimento e desenvolvimento da linguagem corporal das crianças não se limite às imposições da vida diária?

As crianças, quando são maiores, constantemente perguntam aos professores: quando vamos brincar? Aquelas que, ainda, não conseguem falar demonstram essa insatisfação, muitas vezes, por meio do choro. Esses sinais precisam ser mais bem interpretados pelos professores. Observamos que, infelizmente, os movimentos, as linguagens corporais, as brincadeiras e os jogos não são considerados como conteúdos da escola na mesma proporção que os demais componentes curriculares, mediante a importância que eles, também, têm no desenvolvimento das aprendizagens de crianças de 0 a 10 anos. Normalmente eles aparecem apenas nas aulas de Educação Física.

O movimento no ambiente escolar, ainda, é considerado sinônimo de “bagunça”. Isso acontece porque o corpo em geral é compreendido como parte que se estende do pescoço para baixo e que é assunto exclusivo da disciplina de Educação Física. Por isso, ao entrar nas séries iniciais, todas as manifestações de movimento realizadas pelas crianças são tolhidas pelos professores, coordenadores, diretores e demais funcionários. Nos dias em que as crianças não têm aula de Educação Física resta-lhes apenas os poucos minutos de intervalo, que, geralmente, também possuem regras como não correr, não ir a determinados espaços, etc.⁸

7 Sobre isso, assista ao vídeo *Crianças Imitam Adultos*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=lpLypCLT0vM>>. Acesso em: 26 out. 2009.

8 Cf. Rocha (1986).



Figura 1 O movimento na escola.

Você já tentou se colocar no lugar delas? Mesmo sendo adulto, você gosta de ficar horas sentado em aulas nas quais não se pode falar? Consegue imaginar o quanto deve ser difícil para as crianças, principalmente as de 6 a 10 anos, terem o seu tempo limitado para os jogos, brincadeiras, equipamentos do parque (como o tanque de areia e os brinquedos), passando horas fazendo atividades escritas em papel? Imagine, agora, os bebês ficando o dia todo em berços e as crianças de 1 a 6 anos em ambientes que não possuem brinquedos (ou então os possuem em uma quantidade limitada, o que gera brigas) e que saem das quatro paredes de uma sala por poucos minutos durante um dia todo.

Toda a alegria de movimentar-se, de ousar, de sentar-se no chão, de rolar na areia, de escorregar, de pular e de correr está sendo substituída por uma concepção de disciplina que exige silêncio e controle do movimento o tempo todo.

Leontiev (1978) argumenta que tudo muda a partir do momento em que a criança entra na escola (Ensino Fundamental).

Por agradáveis que possam ser, por exemplo, as relações íntimas que a criança sente “em casa”, o “dois” que o professor lhe deu assombrá-la-á inevitavelmente. [...] Um dois é algo de muito diferente de uma recriminação da educadora do jardim-de-infância. A nota cristaliza em si, por assim dizer, as novas relações, uma nova forma de comunicação em que a criança entrou agora.

Pode ter um comportamento acima de toda a censura, jamais deixar bater a tampa da carteira, não conversar com o vizinho durante a aula, aplicar-se com todas as forças e ganhar as boas notas graças do professor; isso não impedirá que este último lhe dê uma má nota só porque ela pôs maiúscula nos nomes das flores e das aves; nunca mais poderá invocar o argumento que antigamente toda a gente levava em consideração quer em casa quer no jardim-de-infância: “Não fiz de propósito, não sabia, pensava que não estava a fazer mal”. É aquilo a que os adultos chamam a objectividade de apreciação escolar (LEONTIEV, 1978, p. 290).

Podemos perceber que as atividades realizadas na Educação Infantil, mesmo tendo problemas em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento infantil,

certamente envolvem mais possibilidades de brincadeiras e movimentos para as crianças. O mais preocupante é que essas possibilidades de movimento ficam cada vez menores e, aos poucos, vão sendo substituídas por outros conteúdos que têm mais significado social, específicos da educação escolar. Deixa a impressão de que ao entrar no Ensino Fundamental a criança precisa ser “formatada” para iniciar novos “downloads”.

O que você pensa sobre isso? Será que os conhecimentos sobre leitura e escrita, ciências, matemática, entre outros tipicamente escolares, não podem ser desenvolvidos, também, por meio da brincadeira e do movimento, que expressam diferentes linguagens corporais e, ainda, em ambientes que não necessariamente precisam ser sempre em salas?

Vigotsky (2003) aponta que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, ou seja, a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Por exemplo, ao estudar matemática, a criança já adquiriu determinada experiência referente à quantidade, sequência, divisão, adição, etc. Portanto, “toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKY, 2003, p. 109).

Partindo desse pressuposto, Vigotsky (2003) mostra que a criança chega à idade escolar carregada de conhecimentos, valores, ansiedades e expectativas. O mesmo acontece com a linguagem corporal, ou seja, a criança não traz ao Ensino Fundamental apenas uma mochila carregada de materiais, mas também uma variedade de experiências corporais. Por isso, cabe aos professores observarem as crianças com um olhar mais atento, possibilitar momentos de descobertas corporais, oferecer espaços e possibilidades para a criação, discussão e vivências de diferentes aprendizagens.

Mukhina (1996) demonstra que o cérebro da criança é particularmente sensível às sobrecargas de uma ação monótona e prolongada. Disso decorre a importância e a necessidade de dosar e variar as atividades educativas. Ela apresenta o seguinte exemplo: “um casal jovem que não tinha com quem deixar o filho ligava o rádio, enquanto ele ficava sozinho. Isso produziu na criança a perda da audição” (MUKHINA, 1996, p. 43).

A criança aprende melhor qualquer conteúdo por meio do aspecto lúdico, também, porque ele a auxilia a ver sentido na atividade. Segundo Mukhina (1996),

na atividade lúdica, as qualidades psíquicas e individuais da criança se desenvolvem com uma intensidade especial: no jogo surge outro tipo de atividade que posteriormente adquire relevância própria. A atividade lúdica influencia a formação dos processos psíquicos. No jogo desenvolve-se a atenção ativa e a memória ativa da criança (MUKHINA, 1996, p. 164).

Veja o quadro a seguir, do pintor Pieter Bruegel⁹ (1525/30-1569), no qual são retratadas cerca de 55 brincadeiras da época medieval. O pintor quis fixar num único quadro todos os jogos infantis que conhecia. Muitos deles foram identificados. Essa pintura é de 1560 e as crianças divertem-se com objetos simples: paus, chapéus, aros, entre outros.

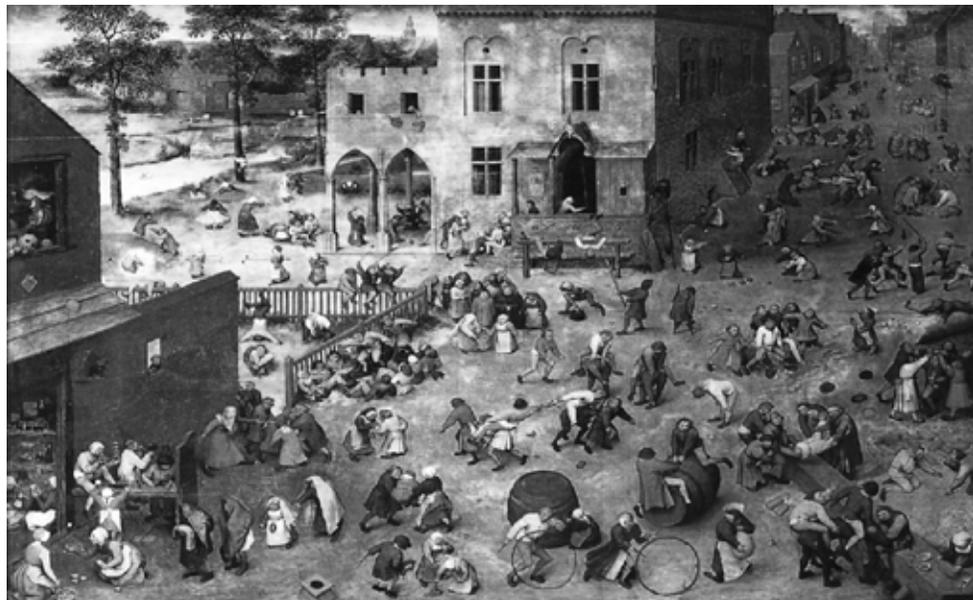


Figura 2 *Jogos de Crianças*, de Pieter Bruegel (1560).

Mello (2001) desenvolveu o conceito Motricidade Intencional, cuja premissa básica é o desenvolvimento integral da criança em todas as suas formas de movimento e expressão, na qual é necessário que a criança reflita sobre seus movimentos, faça associações de diferentes tipos, exerça e desenvolva sua autonomia, por intermédio de questionamentos, do confronto com situações-problema, introduzidas pelo professor. Por exemplo: antes de iniciar uma atividade de pular corda, cujo objetivo era o desenvolvimento da percepção temporal, a professora introduziu algumas questões às crianças na tentativa de investigar como elas concebiam o ato de pular corda. Todas as crianças estavam sentadas no chão, fora da sala de aula.

P: Quem sabe pular corda? Quem souber vai ensinar quem não sabe. Vamos pensar o que é pular corda?

C: Pular corda é um bater a corda e a gente pula.

P: E como a gente faz para não errar?

C: Assim, ó (uma criança levanta e pula várias vezes, no mesmo lugar).

⁹ Mais informações sobre as obras de Pieter Bruegel estão disponíveis em: <<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/bruegel/>>. Acesso em: 05 nov. 2009.

- P: É só pular?
- C: Não, é pra rodar também (a mesma criança anterior gira o corpo ao mesmo tempo em que pula).
- P: Tá, mas para não errar, mesmo se estivermos rodando, como a gente faz para pular?
- C: Assim, ó, quando a corda vim pra baixo, nós pula (*sic*).
- P: Ah! Quando a corda vier para baixo a gente pula. Então, tem um jeito de se pular? (chamo uma criança que não está participando da discussão). Ele falou que a corda, quando passar embaixo, a gente pula. Então, quando a corda estiver em cima, a gente não pula?
- C: Não, a gente fica assim (a criança que estava respondendo aos questionamentos ficou em pé, com as pernas bem esticadas) e quando vem, nós pula.
- P: Ah! O que você acha? (direciono-me novamente para aquela criança que estava quieta. Ela não responde. Dirijo-me às demais crianças). Gente, o que vocês acham? Será que é isso? O que vocês acham fulano, sicrano, que sabem pular corda, vocês acham que o fulano (a criança que estava dialogando comigo) está certo? Quem sabe pular corda? (várias crianças levantam as mãos gritando “eu”). Vocês acham que ele está certo?
- C: Tá (algumas crianças respondem).
- C: É assim ó (uma menina levanta-se e vai demonstrar, sem a corda, como se faz) a corda tá lá em cima, quando ela tá chegando no meu pé, a gente tem que pular.
- P: Ah! Então quando a corda... (várias crianças levantam e demonstram como fazem para pular a corda). Então, vamos ver como se faz, agora com a corda (MELLO, 1996, p. 57-58).

Inicialmente é indispensável que a criança domine conscientemente o novo movimento e aprenda a realizá-lo para que possa utilizar-se dele em seu benefício. Essa intencionalidade ao movimentar-se é uma forma especial do homem regular sua conduta, refrear seus impulsos e aspirações. A criança aprende a autocontrolar seus movimentos, o que é radicalmente o contrário de uma pessoa impor-lhe o controle de seus movimentos. Ela aprende a responsabilizar-se pelos seus atos, tornando-se sujeito da própria ação. Nesse processo a criança ganha liberdade de ação, pois aprende a agir de uma maneira autônoma e não de outra estabelecida por alguém, sem insegurança pela falta de princípios e estratégias que direcionem a sua decisão.

Portanto, o trabalho de qualidade com atividades de movimento auxilia, ainda, a criança a tomar decisões, o que implica em apropriar-se de conhecimentos que possam direcionar os possíveis modos de ação e a sua efetividade.

2.4 Atividade principal no desenvolvimento psíquico da criança

Vários autores como Vigotsky (1993; 1995; 1996), Leontiev (1978), Elkonin (1998) e Mukhina (1996) tratam do tema *atividade* em suas pesquisas. Eles defendem que em cada momento da vida de uma pessoa existe uma atividade principal que vai impulsionar seu desenvolvimento. A atividade principal ou dominante não é aquela que o indivíduo realiza mais ou que gosta mais de fazer, mas sim aquela que promove desenvolvimento psíquico:

A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, p. 293).

Dessa forma, a atividade principal é responsável pelas novas formações psíquicas que ocorrem na criança. No caso de crianças de quatro a seis anos, a atividade principal é a brincadeira, pois ela vai provocar as mudanças qualitativas.

Elkonin & Zaporozhets (1974), calcados nessas investigações de Leontiev, consideram que o desenvolvimento psíquico acontece no processo da atividade e é dependente das condições e do caráter dessa atividade. Portanto, em cada nível qualitativamente distinto do desenvolvimento há um papel dominante assumido por um tipo específico de atividade principal, que determina as formas de domínio e de conteúdo.

Sob esse enfoque, não é qualquer atividade que vai promover o desenvolvimento psíquico e global ou a somatória de vários tipos isolados de atividades. Há que se compreender que alguns tipos de atividade desempenham um papel principal no desenvolvimento, enquanto outras desempenham um papel secundário. São as características e o conteúdo dessas atividades que orientam o seu transcurso.

2.4.1 A relação com o adulto

Na primeira infância (aproximadamente 0 a 3 anos), em específico, a criança é incapaz de satisfazer qualquer uma de suas necessidades vitais, e suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas somente com a ajuda dos adultos que lhe cuidam. São os adultos que dão de comer, carregam-nos nos braços, mudam de postura. O caminho por meio dos outros, ou seja, pelos adultos, é a via principal da atividade da criança nessa idade (VIGOTSKY, 1996).

Portanto, a atividade que a criança desenvolve nesse primeiro momento é a *comunicação emocional direta* (ELKONIN, 1987). A satisfação das necessidades da criança, realizada por completo pelos adultos que cuidam dela, gesta uma forma específica de relação da criança com esses adultos.

Nesse processo, há uma necessidade de *comunicação* com o adulto, que Mukhina (1996) marca como a primeira *necessidade social* da criança. A necessidade da criança de comunicação emocional direta tem enorme importância para o seu desenvolvimento, por isso é a *atividade principal* desse período.

O desenvolvimento da linguagem corporal é importante, pois a criança além de, desde os primeiros dias, explorar seu corpo, começa também a explorar o ambiente e os objetos que a cerca. O adulto lhe dá a segurança necessária para poder apreender essas aprendizagens:

Ira, assim como outras crianças observadas, não revela depois da comida uma reação emocional positiva. Ao concentrar o olhar no rosto do adulto e ao escutar sua voz acusou uma inibição dos movimentos gerais que, após 10 segundos, transformaram-se num sorriso expressivo que durou 35 segundos (MUKHINA, 1996, p. 81).

A linguagem falada do adulto provoca uma linguagem corporal de orientação, que se expressa na criança quando ela concentra seu olhar, seu movimento no adulto.

Portanto, o professor, nos mais variados momentos do dia, deve proporcionar ricas aprendizagens, como na pretensão de querer apanhar algo: a criança não consegue realizar por si própria e é o professor quem irá dirigir e orientar as suas ações, a criança começa a desenvolver a capacidade de imitar as ações dos adultos e ante esse processo, abrem-se inúmeras possibilidades para o ensino (ELKONIN, 1969b; 1998).

2.4.2 A relação com os objetos

A segunda atividade principal no desenvolvimento psíquico da criança é a sua relação com os objetos, denominada *objetal manipulatória*.

Segundo Mukhina (1996), essas ações que a criança realiza com os objetos permitem-lhe aprender a utilizar as propriedades externas destes, ou seja, da mesma forma que manipula o lápis, manipula também a colher ou um pau. No esteio dessas ações, engendra-se uma nova forma de atitude frente ao mundo dos objetos: estes se tornam não mais simples objetos apalpados, mas instrumentos que têm uma forma determinada para seu uso, um domínio dos seus

procedimentos, socialmente elaborada, e necessita-se aprender a cumprir a função que lhes designou a experiência social.

Sob a direção dos adultos e em constante contato com eles, *a criança aprende a atuar com os objetos*, por meio dos quais satisfaz suas variadas necessidades (comer com a colher, beber com a xícara, abotoar os botões, colocar as meias, etc.). No começo, os adultos executam as ações junto com a criança e somente de uma maneira progressiva a deixam com liberdade, vigiando e corrigindo constantemente seus movimentos. Quando a organização e o método de ensino são bons, a criança aprende com perfeição as maneiras corretas de atuar com os objetos (ELKONIN, 1969b, p. 508, grifo do autor, tradução nossa).

Devido ao interesse da criança em manipular os objetos, em assimilar novas ações com eles, o adulto, nesse processo, é o que vai possibilitar a ela aprender e dominar as ações socialmente elaboradas dos objetos. O adulto é quem mostra às crianças como realizar as ações e as cumpre junto com elas. Produz-se, desse modo, a passagem para a atividade objetual manipulatória. A particularidade dessa atividade é que a criança descobre, pela primeira vez, a função do objeto. Exemplo: quando a criança abre e fecha infinitas vezes uma caixa ou uma porta, essas ações são simples manipulações que não revelam a função social desse objeto. Nesse processo, o adulto tem papel fundamental em ajudar a criança a compreender a função e o significado do objeto que é dado pela sociedade (MUKHINA, 1996).

Desse modo, a atenção da professora sobre a ação da criança, desde os primeiros movimentos de manipulação até os mais elaborados, pode auxiliar a criança a potencializar essas ações na direção de desenvolver as faculdades de concentrar-se, examinar, apalpar, ouvir, etc.; e com a formação do ato de agarrar, a atividade orientadora e exploradora adquire uma nova configuração quando a criança começa a se orientar pelos novos objetos. As ações da criança “[...] são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação” (ELKONIN, 1998, p. 214). A manipulação, com esses objetos, pode ser feita com brinquedos ou ferramentas do uso cotidiano. Lembremos o que foi dito na Unidade 1: quando é ensinada às crianças pequenas a utilização de ferramentas, tais como uma colher, não estamos apenas inserindo-as em regras de condutas sociais, mas estamos auxiliando-as a desenvolver funções psíquicas superiores importantes para o seu desenvolvimento cultural. Daí a importância do adulto, do professor que exerce essa mediação, que produz diferentes tipos de desenvolvimento cultural. Reiteramos, com isso, que não há como falar somente de uma única via de desenvolvimento – do corporal – e sim do desenvolvimento como um todo. Isso quer dizer que, por meio da comunicação e das ações mais primárias, como

sentar, engatinhar, segurar um objeto, andar, entre outras, estão se desenvolvendo não só o corpo e o movimento, mas as funções psíquicas superiores.

Todas essas aquisições da criança, que acompanham seu desenvolvimento – o andar, a compreensão e assimilação da linguagem, a manipulação primária dos objetos – alteram, fundamentalmente, suas relações com o meio social e suas atividades.

A aparição do andar independente não somente amplia o círculo dos objetos com os quais a criança se encontra diretamente, mas muda também o caráter da conduta com muitos outros que antes não lhe eram acessíveis. Agora, não somente pode olhá-los, mas pode aproximar-se e atuar com eles. Também mudam as possibilidades de contato com os adultos: a criança já não tem que esperar que se aproximem, ela mesma pode aproximar-se e exigir ajuda e atenção por parte deles. Sobre a base de uma convivência com os adultos em todos os aspectos da vida, tem lugar uma formação rápida da linguagem da criança. À medida que domina as ações com os objetos e sobre a base de um desenvolvimento intenso da linguagem, tem lugar a formação de todos os processos psíquicos e o desenvolvimento da personalidade da criança (ELKONIN, 1969b, p. 508, tradução nossa).

É no esteio da atividade conjunta com o adulto que a criança começa a compreender a utilização dos objetos cotidianos e, ao mesmo tempo, começa a assimilar as regras de comportamento social. Nesse processo de aprendizagem, domina as ações com orientação constante do adulto, que lhe demonstra a ação, dirige sua mão e chama atenção sobre o resultado (MUKHINA, 1996).

Com o aprimoramento das atividades de manipulação com os objetos e brinquedos, em atividade conjunta com os adultos, as crianças vão aprendendo as ações planejadas e designadas pela sociedade aos objetos de uso cotidiano. A seguir apresentamos um excerto de uma brincadeira que ilustra a utilização da aprendizagem dos objetos cotidianos na situação imaginária.

Lida, sentada no tapete, segura nas mãos a roda de um cavalo de cartolina e um prego. O educador entrega-lhe a boneca e lhe diz: “Dê comida para a boneca”. Lida leva o prego à boca da boneca, utilizando-o como colher. Quando lhe perguntam o que é isso, Lida responde: “Um prego” (prego). Depois encontra no chão uma panela, coloca o prego nela e a sacode, dizendo: “So” (sopa); volta-se para a boneca e lhe dá de comer da panela, utilizando o prego. O prego continua se chamando prego; para a criança, no jogo, ainda não é uma colher, embora o use como colher, como um suplemento do jogo dramático (MUKHINA, 1996, p. 117).

Pela ilustração da brincadeira, algumas questões podem ser analisadas e sintetizadas: primeiro, a mediação do adulto em oferecer um brinquedo para

que a criança *imite* ações de alimentação. Lembremos que é por meio dessas mediações que começam a se desenvolver a capacidade de imitação e que esta se dá no processo de relação com o adulto. Segundo, no exemplo fica clara a ideia de que a criança começa a reproduzir as ações apreendidas no cotidiano com os objetos em sua brincadeira. Por isso a brincadeira tem uma importância fundamental na Educação Infantil, pois é por meio dela que a criança começa a objetivar as ações apreendidas no dia a dia. Isso quer dizer que ela não conseguiria imitar o processo de cozimento da sopa se, antes, não tivesse visto alguém cozinhando. O terceiro ponto é que embora a criança já consiga reproduzir ações isoladas do cotidiano, ela não assume o papel do adulto em sua brincadeira, ela não se coloca na ação. Isso ocorre porque a criança ainda está aprendendo a função do objeto, mesmo que já saiba o nome dele. Esse processo de aprendizagem mostra o interesse das crianças em começar a reproduzir as ações dos adultos, o que, em grande medida, motiva o interesse delas por essas ações e pelas funções sociais que realizam. Isso se revela, particularmente, quando as crianças começam a querer atuar com os mesmos objetos com que trabalham os adultos: o martelo, a pá, o lápis do pai, etc. “Assim, se manifesta a *tendência da criança a tomar parte na atividade dos adultos*, a saber manejar os objetos de trabalho” (ELKONIN, 1969b, p. 509, tradução nossa, grifo do autor).

O que se evidencia é que a criança, no processo de brincadeira com os objetos, além de estar desenvolvendo seu corpo, por meio de movimentos e ações, também está desenvolvendo seu psiquismo. A imitação, a imaginação e outras funções como a percepção, a memória e a atenção vão sendo desenvolvidas na brincadeira. Como isso ocorre? Quando a criança pega a boneca e imita alimentá-la, ela está *imaginando* uma ação já desenvolvida e vista anteriormente. Isso quer dizer que ela teve que recorrer à *memória*, para lembrar como fazer e ter percepção e atenção para executar as ações, tal como fazem os adultos.

Gradualmente, as crianças vão aprendendo ações com objetos cada vez mais diferentes e diversos. Quando, na sua brincadeira, a criança manifesta a substituição aparente de um objeto por outro, como no exemplo citado em que a criança utiliza o prego como colher, essa ação revela a extraordinária importância da brincadeira nesse processo de desenvolvimento: primeiro auxilia a professora a saber qual foi o objeto da ação aprendida e quais foram as condições para realizá-la; segundo, as premissas para o desenvolvimento posterior da brincadeira de papéis sociais ou jogo de papéis.

Há dois tipos de substituição das ações com os objetos: a) pode haver a substituição da ação com o objeto, aprendida em determinadas condições, para outras condições. Exemplificando: “[...] a criança aprendeu a pentear com um pente de verdade a própria cabeça, e passa em seguida a pentear a boneca, o cavalo de papelão, o urso de pelúcia...” (ELKONIN, 1998, p. 223-224); b) em outra situação acontece o mesmo, mas agora com um objeto substitutivo, por

exemplo, com uma régua de madeira, a criança pode pentear a boneca, o ursinho ou a si mesma.

Elkonin (1998) afirma que a substituição, pela primeira vez, de um objeto por outro, ocorre pela necessidade de completar a situação usual da ação com algum objeto que não está disponível num dado momento. É interessante ilustrar esse processo com o exemplo de uma brincadeira.

Nas etapas primárias, essa substituição faz-se com os próprios e pequenos punhos. Assim, por exemplo, Lida (2 [anos]; 1 [mês]) dá de comer à boneca com um púcaro, depois corre até o piano e diz “camelo” (caramelo) e afasta-se correndo dali com os punhos à frente, aproxima um da boca da boneca e diz “camelo”. As crianças nos jogos deste período mencionam de maneira análoga a alimentação imaginária. Por exemplo, Edia (2; 5) dá de comer à boneca num púcaro vazio, dizendo: “Isto é marmelada, come.” A menção de estados imaginários da boneca (“ela está doente”), de propriedades dos objetos (“a sopa está quente”, “a marmelada está boa”), não é outra coisa *senão o primeiro indício de criação de uma situação lúdica* (ELKONIN, 1998, p. 224, grifo nosso).

No decorrer da aprendizagem, a interação com os objetos com alguma função determinada, como a xícara em que se bebe ou os brinquedos que executam e reproduzem as ações apreendidas, proporciona que a criança vá conhecendo cada vez mais novas funções do objeto e, com isso, suas ações lúdicas complexificam-se. Elkonin (1998) afirma que, durante as brincadeiras das crianças, elas não aprendem como melhor usar os objetos, como o pente, a colher, etc. “A aprendizagem dessas habilidades transcorre durante o uso desses objetos e na atividade prática” (ELKONIN, 1998, p. 230). A hipótese que se levanta é que, nas ações lúdicas, a criança não aprende a conhecer novas propriedades físicas, externas dos objetos. Conhecer e aprender sobre os objetos da realidade e seu uso ocorrem por meio da atividade conjunta, com o adulto desempenhando o papel fundamental de mediador. Na brincadeira, a criança reproduz o que aprendeu, em especial, sobre o significado dos objetos, sua função social e seu uso.

No final da primeira infância, com o amplo desenvolvimento da atividade objetiva manipulatória, as ações com os objetos vão desembocando em novos tipos de ações que são a base para o surgimento do jogo de papéis.

Um mesmo objeto começa a representar distintas coisas e as ações dependem do que representa o objeto em determinado momento. Assim, por exemplo, um palito exerce as funções de colher, faca ou de termômetro e, de acordo com isto, as ações que se realizam com ele são as de dar de comer, cortar ou medir a temperatura. Além disso, ao objeto dá-se uma determinada denominação somente depois que os adultos o designaram, do mesmo

modo quando a mesma criança já atuou com ele com o nome dado. No início da idade pré-escolar, aparece o fato de a criança denominar por si mesma o objeto com outro nome de acordo com a ação que vai realizar com esta coisa (ELKONIN, 1969b, p. 509).

Exemplos muito comuns nesse momento de desenvolvimento são: se a criança tiver um estetoscópio, será médico, se tiver um termômetro, será enfermeira. Os principais conflitos são motivados pela posse do objeto, com o qual se produz a ação. Por isso, muitas vezes, dois motoristas dirigem o mesmo carro e várias mães preparam a comida. Isso provoca uma mudança frequente de papéis, motivada pela passagem do objeto de uma criança para outra.

2.4.3 As brincadeiras nas relações das crianças

Que função tem a brincadeira na vida da criança? É apenas um espaço de prazer? É um faz de conta sem consequências para o desenvolvimento infantil?

Ao término da primeira infância, a criança entra na idade pré-escolar, na qual novos traços psíquicos e novas formas de conduta vão delineando sua personalidade. Conhecer as necessidades das crianças para atuar de acordo com elas é fundamental nas relações de ensino e aprendizagem, como nos afirma Mello (2007) em seu artigo sobre aprendizagem sem dificuldade.

Portanto, a compreensão das necessidades de aprendizagens das crianças, tendo como foco a cultura, e não as “dificuldades”, envolve conceber a si próprio como um agente mediador de aprendizagens e de novas trajetórias de desenvolvimento das crianças, assim como as outras crianças, os signos, os objetos, ferramentas que, também, compõem essa cultura, agem como mediadores de aprendizagem (MELLO, 2007, p. 217, grifo da autora).

O brincar tem três sentidos importantes:

- *Antropológico*: brincadeira e jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura. É por intermédio do brincar que a criança vai construir sua identidade cultural.
- *Psicológico*: o jogo e a brincadeira são situações de elaboração de significados que envolvem emoções e interações entre os sujeitos.
- *Motor*: desde os primeiros anos de vida, a criança utiliza brincadeiras por meio de seu corpo, que são fundamentais para o seu desenvolvimento. A brincadeira possibilita o crescimento corporal, a resistência física, coordenações percepto-motoras; a socialização por meio de regras de conduta e da vivência de diferentes papéis sociais.

A brincadeira favorece o desenvolvimento intelectual pela compreensão do mundo, por meio da atenção e da imaginação, auxiliando no incremento de processos mentais mais complexos como comparações, discriminações, seleções, análises e, ainda, no domínio das habilidades de comunicação oral, postural, gestual, gráfica e artística, bem como a aquisição de hábitos importantes para futuras aprendizagens, como a persistência.

Bettelheim (1988) discute que, enquanto as crianças brincam, frequentemente, não podem ficar quietas, gritam de alegria pelo que podem fazer. O prazer da experiência de jogar e brincar constitui a base para todos os sentimentos de bem-estar. A brincadeira solitária pode propiciar satisfação obtida com o sucesso da atividade individual, entretanto, brincar com outras crianças proporciona outras grandes aprendizagens importantes para a vida, como a de se relacionar bem com os outros.

Mukhina (1996) discute que as crianças de aproximadamente 4 a 6 anos têm desenvolvida pouca concentração e lembram com dificuldade o que os adultos exigem delas, mas podem perfeitamente aprender o mesmo assunto em uma brincadeira, por meio de uma ação interessante para elas.

O imaginário infantil e seu desenvolvimento não se limitam às brincadeiras de faz de conta, mas também envolvem atividades que trabalham a estética, a música, a dança e as artes gráficas. A criança trabalha com as imagens que percebe em seu cotidiano e as que produz como forma complexa de compreensão e reformulação de suas experiências cotidianas.

Leontiev (1978) caracteriza a brincadeira como o lugar de realização dos processos de formação: “na brincadeira todas as operações e ações que a criança realiza são reais e sociais; por meio delas a criança busca apreender a realidade” (LEONTIEV, 1978, p. 126).

O autor apresenta um exemplo de crianças brincando de vacinação contra a varíola. Nessa brincadeira as crianças imitavam a sequência real da ação realizada para a vacinação. Primeiro passava-se álcool na pele e depois era aplicada a vacina. O adulto pesquisador que observava essa brincadeira propôs às crianças a utilização de álcool de verdade, o que foi recebido com entusiasmo pelas crianças. Mas, então, ele disse que precisaria pegar o álcool em outra sala e sugeriu que elas fossem aplicando a vacina, enquanto ele iria buscar o álcool, e deixassem para passá-lo ao final do processo. As crianças não aceitaram a sugestão e preferiram não usar álcool de verdade, mas manter a sequência real da ação.

Por isso é importante compreender o que Leontiev (1978) afirma:

é preciso acentuar que a ação, no brincar, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é essa que nasce da discrepância entre a operação

e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 1978, p. 126-127).

Esse é o elemento chave nas brincadeiras das crianças. É a ação que determina a imaginação da criança. Fica claro que a brincadeira é o espaço no qual a criança, por meio da ação, torna possíveis as várias formas de aquisições culturais. Nela, as condições da ação da criança podem ser modificadas: pode-se usar papel, em vez de algodão; um pedacinho de madeira ou um simples pauzinho, em vez de agulhas; um líquido imaginário em vez de álcool, mas o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real.

Para Leontiev (1978, p. 136), a brincadeira tem como característica que “a situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas”.

Aqui podemos afirmar que a brincadeira, também, desempenha a função de comunicação (entendendo a comunicação como processo de relação intencional da criança com o mundo que a circunda). Não podemos negar que, ainda que a criança esteja sozinha, ela se comunica, porque mentalmente consegue falar. Nesse momento dialético é que a criança vai objetivando-se e compreendendo a cultura dos adultos, que ela vai internalizando como parte de seu desenvolvimento.

A brincadeira é a atividade por excelência da criança.

2.4.4 A atividade de estudo no Ensino Fundamental

Mesmo quando as crianças já estão no Ensino Fundamental, a representação das vivências cotidianas nas relações com os adultos, por meio das brincadeiras, ainda é muito presente.

A brincadeira é uma ação social e cultural, na qual a criança representa a realidade por meio de sistemas simbólicos que lhes são disponibilizados.

Infelizmente, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, ela tem poucas possibilidades de brincar e fica a maior parte do tempo nas salas de aula, sentada, com movimentos limitados.

Se o brincar exerce importante papel para o desenvolvimento infantil, por que ele vai se perdendo no decorrer das séries do Ensino Fundamental? Por que os professores não estimulam o brincar quando as “crianças são maiores”? Há idade para “brincar” e idade para “estudar”?

Por volta dos 7 anos de idade, as linguagens corporais que as crianças apresentam manifestam, de forma peculiar, o período de transformação que marca essa faixa etária. Vigotsky (1996) explica que nessa idade se inicia o

processo de tomada de consciência de si própria, de seus próprios pensamentos, sensações e sentimentos. Esse fato possibilita que as vivências passem a adquirir sentido para essa criança, contribuindo para a mudança de suas percepções acerca do mundo. Nesse processo surgem formações novas, tais como o amor-próprio e a autoestima. Toda essa complexidade de transformações faz com que o comportamento da criança e as linguagens que ela expressa se modifiquem de forma radical.

O elemento fundamental desse período é marcado pelo início da perda do comportamento espontâneo, que caracteriza os anos anteriores da infância. Nessa idade, a criança pode exibir comportamentos como o de fazer palhaçadas, fazer brincadeiras com os colegas e mesmo com adultos, que seriam mais típicas de crianças de menor idade. Esse tipo de atitude contrasta com a idade em que a criança se encontra e com o que seria, normalmente, esperado dela, refletindo, então, em suas linguagens corporais.

Todas essas mudanças culminam na tomada de consciência que contribui para formar na criança o processo de generalização necessário para as atividades escolares, tornando o estudo a atividade principal das crianças de 7 a 10 anos.

Mello et al. (2008) entrevistaram professores que lecionam para essa faixa etária, os quais percebem esse período de mudança, definindo-o como um período de comportamento “difícil” da criança, tanto com relação à disciplina, quanto à aprendizagem, conforme o relato abaixo:

Um comportamento irrequieto em alguns momentos e, às vezes, sonolento em outros. As crianças entre 7 e 9 anos são muito inconstantes, sendo muito dóceis em alguns momentos e extremamente elétricas e inquietas em outros. Não há um tempo e nem uma motivação aparentes para estas mudanças ou pelos menos eu não pressinto isto (MELLO et al., 2008, p. 8).

Podemos perceber, em vários discursos, que os professores se utilizam de várias estratégias de ensino para dar conta das dificuldades que se apresentam no dia a dia do trabalho docente. A partir da necessidade de superar esses problemas contra os quais, na maioria das vezes, a formação teórica não lhes fornece elementos, desenvolvem seu próprio conhecimento, possibilitando soluções, muitas vezes bem-sucedidas, como é o caso dos professores que utilizam materiais diversos, tais como filmes, música e jogos, para potencializar o processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Como vemos, esses procedimentos muitas vezes estão relacionados com a possibilidade de uso de outros tipos de linguagem para potencializar o aprendizado.

Isso é possível devido às aquisições no desenvolvimento da criança, durante a Educação Infantil. No Ensino Fundamental, as bases corporais (como

equilíbrio, lateralidade, coordenação motora, etc.), se desenvolvidas adequadamente, nos períodos anteriores, nessa faixa etária já conseguem desempenhar com desenvoltura as atividades que envolvem essas habilidades. As brincadeiras continuam auxiliando na potencialização dessas habilidades. Exemplos disso são atividades como subir em árvores, jogos na rua, etc.

A partir desse momento torna-se possível incrementar os tipos de linguagens corporais e movimentos que as crianças podem realizar, tais como as danças folclóricas, capoeira, artes circenses, entre outras manifestações culturais e artísticas.

2.5 Importância dos espaços, ambientes e suas linguagens sugestivas

Imagine você entrando num salão, no qual tem uma festa, e quando você chega não vê nada decorado, apenas paredes brancas, com o centro do salão vazio. Como você se sentiria nesse espaço?

Isso nos remete a duas perguntas: se é o adulto que provoca o desenvolvimento da criança e a motiva a agir e se mexer no espaço que está, como deve ser o espaço para que ocorra a relação da criança com o adulto e com o que está a sua volta? Ou seja, como devem ser as salas, para a criança, que desde seus primeiros meses está na Educação Infantil?

Agora imagine uma criança, em uma sala de aula a qual o professor prefere manter o espaço vazio, com paredes não decoradas e os brinquedos e objetos guardados em armários. É comum encontrarmos creches que organizam o espaço dessa forma, com poucos objetos e brinquedos guardados para evitar que as crianças estraguem.

Nesse caso, o que está sendo oportunizado para que essa criança desenvolva aprendizagens importantes para a sua convivência em sociedade? Resta-lhe brincar com o cadarço do tênis. Essa linguagem corporal nos ajuda a enxergar alegria e prazer na atividade da criança?

Cabe aqui lembrar que a organização do ambiente, os objetos colocados estrategicamente à mão da criança, a distribuição do tempo, etc., são igualmente importantes para que se possam efetivar avanços no desenvolvimento infantil. Vemos tal preocupação indicada na fala de Loris Malaguzzi (apud EDWARDS et al., 1999), ao falar de Reggio Emilia:

O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores (conforme organização de Reggio Emilia).

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação freqüente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (MALAGUZZI apud EDWARDS et al., 1999, p. 157).

Uma atenção especial, então, deve ser dada à preparação do ambiente quando falamos de qualidade na Educação Infantil. Olhar se os espaços convidam as crianças a investigarem o mundo, se possibilitam a interação, a expressão de sua linguagem, a movimentação corporal, o isolamento, quando necessário, e a criação artística.

Que diferenças e similaridades você observa nesses dois exemplos de ambientes na Educação Infantil, com relação à interação entre as crianças e a disposição e uso dos recursos materiais? Qual desses ambientes sugere maiores possibilidades de expressão das crianças e de suas linguagens corporais?

Mukhina (1996) denomina de “sociedade infantil” o espaço onde a criança aprende e vivencia diferentes formas de se relacionar em grupo.

2.6 Considerações finais

Nesta unidade discutimos a linguagem corporal relacionada à atividade principal como fundamental para o desenvolvimento psíquico de crianças de 0 a 10 anos. Vimos que a concepção de corpo pode variar ao longo da história e em função das diferentes culturas.

Destacamos a *atividade principal*, cujo conceito teórico é da Teoria Histórico-Cultural, demonstrando sua relação com os diferentes momentos de desenvolvimento da criança. Em cada um desses períodos há uma atividade específica que a criança vivencia, a qual envolve não apenas as pessoas a sua volta, mas os objetos, a brincadeira e o estudo. Os espaços e ambientes em que as crianças ficam nas escolas podem estimular ou limitar a manifestação de suas várias linguagens relacionadas à atividade principal daquele período.

Nesse processo, o papel do professor é fundamental para auxiliar a criança a desenvolver as aprendizagens por meio de diferentes linguagens que expressam a atividade principal correspondente a esses diversos momentos. Essa questão será aprofundada na unidade seguinte.

2.7 Saiba mais

Para saber mais sobre os assuntos que foram tratados nesta unidade, utilize as referências a seguir.

MATTHIESEN, Sara Q. et al. Linguagem, Corpo e Educação Física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, ano 7, n. 2, p. 129-139, 2008.

SILVA, Iris L.; ALMEIDA, Ana Cristina M. T.; ROMERO, Elaine; BERESFORD, Heron. Percebendo o corpo que aprende: Considerações teóricas e indicadores para avaliação da linguagem não-verbal de escolares do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000400006-&lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2009.

Maria Aparecida Mello
Douglas Aparecido de Campos
Abel Gustavo Garay González
Adriana Maria Caram

Ana Lúcia Masson Lopes
Andréia Cristina Metzner
Eunice Martin Rittmeister
Lucinéia Maria Lazaretti

UNIDADE 3

O papel do professor e da pesquisa sobre os materiais pedagógicos para o trabalho com as linguagens das crianças

3.1 Primeiras palavras

Nesta unidade vamos discutir como o professor pode trabalhar as diferentes linguagens das crianças e a importância de sua mediação em seus jogos e brincadeiras.

Para que o professor possa realizar essas mediações, de forma a potencializar as aprendizagens e desenvolvimento infantis, é fundamental que ele próprio desenvolva e implemente em seu cotidiano algumas habilidades de pesquisa, principalmente a observação e o levantamento de hipóteses.

A partir disso ele poderá ir à busca de materiais pedagógicos interessantes e apropriados, para potencializar a atividade principal das crianças, ou seja, a brincadeira.

3.2 Problematizando o tema

Você já pensou que o professor pode também ser um pesquisador sobre a sua própria prática?

A sociedade faz uma separação entre ensino e pesquisa, como se quem ensina não pudesse fazer pesquisa e vice-versa. Essa concepção vem a reboque da dicotomia corpo e mente, na qual o corpo serve apenas para desenvolver atividades práticas básicas e a mente teoriza, faz o trabalho intelectual.

Podemos perceber essa visão no cotidiano escolar, no qual as disciplinas de Português e Matemática são mais importantes do que a Educação Física. E, ainda, ouvimos muitos professores dizendo que determinada criança, que é boa para os esportes, não consegue aprender a ler, escrever e calcular.

Essa forma dicotômica de pensamento atrapalha o avanço da Educação, pois alguns procedimentos inadequados ficam cristalizados nas escolas, como se fossem verdades absolutas.

Nosso papel é transformar esse quadro, pois quem mais perde nesse processo é a criança, uma vez que ao invés de potencializarmos suas aprendizagens, as limitamos. Já aprendemos que nossas concepções direcionam nossas escolhas metodológicas como professores, portanto, precisamos refletir muito sobre elas e sobre a qualidade de educação que estamos proporcionando às crianças de 0 a 10 anos.

3.3 Quais as relações entre o papel do professor e o papel da pesquisa sobre os materiais pedagógicos para o desenvolvimento das linguagens das crianças?

O adulto tem grande influência sobre a criança, a qual o toma como modelo ideal de comportamento, imitando-o, na tentativa de compreender as relações que ela vivencia cotidianamente. Essa imitação, expressa por intermédio das linguagens corporais (como vimos na unidade anterior), varia de acordo com a atividade principal e com os contextos nos quais a criança está inserida.

Nesse processo, o papel do professor como mediador nas atividades da criança é crucial para que ela possa desenvolver todo o seu potencial. Mas qual é o significado da *mediação* e sua função nas aprendizagens das crianças?

Mello (2001) discute essa questão, explicando que o Homem se apropria de conhecimentos pela via das *mediações*, que podem ser infinitas. Essas mediações modificam-se à medida que o indivíduo se desenvolve e cria novas necessidades para si. Uma importante mediação é a do pensamento, ou seja, o psiquismo, que torna possível ao homem estabelecer relações, interações, comparações e perceber modificações para pensar abstratamente, dispensando, por exemplo, a necessidade de ver os raios ultravioletas para acreditar na sua existência e nos seus efeitos.

Vimos nas unidades anteriores que durante a sua vida o homem assimila as experiências produzidas socialmente por intermédio da aquisição de significados. A significação exerce, assim, a função de mediadora na assimilação da experiência humana pelo homem. A apropriação desses significados dependerá do sentido subjetivo que cada indivíduo imprime a eles, sentido esse que se cria na vida e na atividade social desse indivíduo. Isso quer dizer que o sentido da ação torna-se consciente quando há uma relação objetiva entre o que impele o indivíduo a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Em outras palavras, quando há uma relação entre o motivo e o fim da ação. Nessa perspectiva, a prática pedagógica é por natureza *intencional*, ou seja, a atividade do professor está vinculada à formulação de fins e subjacente a valores produzidos pela sociedade. Então, a mediação intencional que cabe ao professor exercer no ensino dos conteúdos escolares envolve atividades que tenham sentido para as crianças (MELLO, 2001).

Essa mediação intencional será mais efetiva no desenvolvimento da criança se o professor conhecer o significado do conceito *zona de desenvolvimento próximo* (ou proximal), criado por Vigotsky (1993), e que será abordado no tópico seguinte.

3.3.1 O papel do professor e a zona de desenvolvimento proximal

O desenvolvimento da criança não pode ser determinado apenas por meio daquilo que ela já aprendeu, denominado por Vigotsky (1993) de desenvolvimento atual (ou efetivo).

O agricultor, que deseja determinar o estado de sua plantação, não poderá fazê-lo se levar em conta apenas as maçãs que já amadureceram e deram fruto, mas, deve, também, considerar as árvores que estão amadurecendo (VIGOTSKY, 1993, p. 238, tradução nossa).

Assim, não apenas o nível atual é importante para o professor diagnosticar o desenvolvimento das aprendizagens da criança, mas principalmente a zona de desenvolvimento próximo, ou seja, investigar aquelas aprendizagens que estão em processo (MELLO, 2007).

A zona de desenvolvimento próximo caracteriza-se por aquilo que a criança pode aprender hoje com ajuda e fazer sozinha amanhã. Essa ajuda pode ser de um adulto ou de outra criança mais experiente. O importante, na escola, é que deve haver intencionalidade nessa ajuda e esta deve ser planejada pelo professor.

O conhecimento que a criança já adquiriu deve se configurar no nível inferior do ensino, uma vez que o processo de aprendizagem não está terminado. É fundamental o estabelecimento do nível superior de ensino – o que a criança precisa adquirir para a aprendizagem desse conhecimento se efetivar, ou seja, dominar o conhecimento. Se as atividades individuais são importantes para uma avaliação diagnóstica das aprendizagens das crianças, em contrapartida, as atividades que envolvem colaboração entre as crianças são fundamentais para desencadear novas aprendizagens. Todavia, a metodologia de ensino para ambas as atividades não pode permanecer sob a concepção de constatação, mas sim de investigação (MELLO, 2007).

As atividades individuais oferecem aos professores a possibilidade de poder decidir os pontos de partida do ensino. As atividades colaborativas vão direcionando o professor sobre as possibilidades de ensino e as adequações metodológicas que precisam ser implementadas durante o processo de ensino e de aprendizagem. Cada criança tem seu tempo e uma forma de aprender, mas isso não significa, necessariamente, dificuldades em aprender. Todo ser humano é capaz de aprender.

Vimos que na perspectiva histórico-cultural a atividade que possibilita aprendizagens e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é uma atividade mediatizada por signos, objetos, outras pessoas e outros conteúdos, que têm história, tempos e estão inseridos na cultura.

Mello (2007) argumenta, ainda, que Vigotsky (1993) critica o ensino que se limita ao nível de desenvolvimento efetivo ou atual da criança, afirmando que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento efetivo, ou seja, aquele que atua na zona de desenvolvimento próximo. “Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma” (VIGOTSKY, 1993, p. 245, tradução nossa). Assim, na escola, as atividades devem ser desafiantes, de forma a auxiliar a criança a ultrapassar o nível de desenvolvimento efetivo, problematizando o que ela já sabe, de maneira a gerar novas aprendizagens.

Os jogos, brincadeiras, brinquedos e demais materiais podem ser utilizados pelo professor como ferramentas para mediar as aprendizagens das crianças, dando sentido às atividades que elas realizam.

3.3.2 Brinquedos e jogos

A perspectiva Histórico-Cultural estuda o jogo ou brinquedo a partir da concepção de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica da criança.

Assim, o brinquedo está caracterizado como um instrumento de formação social da criança, como elemento de sua relação com o mundo dos adultos. Ele é real e não imaginário. Por isso a criança utiliza o brinquedo como instrumento de aprendizagem, pois ele carrega em si mesmo elementos culturais e históricos. Além disso, ele cria a *zona de desenvolvimento proximal* na criança, tendo, portanto, enorme influência no seu desenvolvimento psíquico. Isso se deve ao fato de que o brinquedo proporciona uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com os significados e as funções desses objetos (LEONTIEV, 1978).

Assim, qualquer objeto como uma panela, uma caixa de papelão, uma boneca ou um carrinho pode se transformar em um brinquedo para a criança. Estes últimos, tipicamente, já estão caracterizados como brinquedos pela sociedade.

A princípio, um bebê ou uma criança muito pequena consegue manipular um pequeno grupo de objetos sem, necessariamente, reconhecer seus usos e funções no cotidiano. Nesse momento do desenvolvimento o mais importante é brincar com esses materiais que lhes chamam a atenção, explorando-os de acordo com as suas possibilidades. Daí a importância da mediação do adulto, ao ampliar as possibilidades de aprendizagem com esses objetos.

Podemos levantar algumas características desse momento, nas brincadeiras dos bebês:

- Primeiro, eles seguem os objetos com os olhos. Um objeto sólido e colorido, pendurado à sua vista, é adequado, pois o controle motor evolui na direção da cabeça aos pés.
- Para os braços, dedos, tronco, pernas e pés são aconselháveis atividades de apanhar, agarrar, puxar, rolar e as de empurrar, com as pernas e os pés.
- Tocando o nariz do adulto, depois o próprio, a boca, a orelha, etc., ajuda no desenvolvimento do esquema corporal.
- Ao atender o bebê, o adulto não apenas lhe dá o cuidado físico, mas o insere no mundo simbólico de sua cultura, ao interpretar suas expressões, gestos e posturas.
- Explorações: subir em almofadas e colchonetes, entrar em caixas, atravessar tubos, olhar-se no espelho, colocar e tirar objetos de caixas, etc.

À medida que a criança amplia suas possibilidades de movimento, linguagens corporais e aprende o conceito, uso e função dos objetos, a sua atividade também fica mais complexa e os brinquedos assumem outros objetivos nas suas brincadeiras. Por exemplo, a panela que era usada apenas para fazer barulho, agora assume o seu uso real de fazer comida, principalmente nas brincadeiras de casinha.

Os brinquedos são considerados bons em função do quanto desenvolvem os sentidos auditivos, visuais, movimentos diversos, coordenações motoras amplas, superiores, finas e, ainda, o esquema corporal, como a seguir:

- Já caminhando, a criança gosta de brinquedos que auxiliem o aperfeiçoamento dos seus movimentos motores amplos: puxar, rolar, bater, jogar, lançar, empurrar para movê-los, aqueles que produzem ruídos interessantes, cores, etc.
- A criança pequena reage melhor a brinquedos simples.
- Martelos, blocos e aros de empilhar, etc., que exigem a coordenação óculo-manual, ajudam a desenvolver importantes habilidades psicomotoras: análise, síntese, cores, seriação, tamanhos, inclusive habilidades cotidianas, tais como alimentar-se, tomar banho, vestir-se, pentear-se, abotoar, fazer nós, etc.
- Brincar com roupas velhas, imitando os pais, irmãos, tias, professoras, colegas, etc., é algo que deve ser estimulado constantemente, pois ajuda as crianças pequenas a compreender a realidade e aliviar as tensões sobre as aprendizagens do dia a dia que elas não conseguem entender.

Dessa maneira, as crianças vão complexificando os tipos de brinquedos que utilizam nas suas brincadeiras, introduzindo os jogos de diferentes tipos.

Nas atividades de jogos a criança também aprende a autocontrolar os seus comportamentos, uma vez que elas possuem regras bem explícitas.

O jogo é cultural, social, histórico e nele a criança aprende sobre seus direitos e deveres, ao cumprir suas obrigações impostas pelas regras.

Os jogos com regras auxiliam na mudança de comportamento da criança para formas mais avançadas do que as habituais para sua idade, como ao brincar de ônibus, exercendo o papel do motorista. É preciso que ela tome como modelo os motoristas reais e se esforce para exibir um comportamento semelhante ao deles, o que a impulsiona para além de seu comportamento como criança.

Os jogos com bola podem auxiliar a criança a desenvolver a coordenação neuromuscular, a orientação espacial, a percepção temporal, formas geométricas, pesos e texturas diferentes, além de aprender a esperar sua vez, saber que existem sequências, regras e ordem em um jogo e também a solucionar problemas. Geralmente esses jogos envolvem outras pessoas que podem aprender a se relacionar em equipe.

3.3.2.1 Tipos de jogos e brincadeiras

De acordo com a ênfase no formato dos jogos podemos dividi-los em:

Motores: são os que envolvem, principalmente, o aparato motor da criança e intenso movimento, tais como: brincadeiras de roda, de bola, de lenço atrás, de amarelinha, de caracol, de coelho na toca, de pega-pega, queimada, barra-manteiga, câmbio, mãe da rua, batata-quente, passa anel, etc.

Ficção: são as brincadeiras de faz de conta, que envolvem a imitação, a imaginação e a fantasia, permitindo à criança compreender a realidade. Por exemplo: bonecas, brinquedos em miniatura, baú de roupas e cacarecos, fantoches, livros de histórias, teatro, etc.

Jogos de construção: auxiliam a criança na transposição entre o jogo simbólico (faz de conta) e o jogo social, que é uma forma mais evoluída (com regras e marcado pela cooperação). O professor pode avaliar o desenvolvimento cognitivo da criança ao observar o tipo de disposição que ela faz dos objetos em arranjos espaciais, denotando maior ou menor compromisso com a realidade concreta. A fantasia continua, mas a criança pode distinguir cada vez mais entre ela e a realidade, como ao fazer bolo na areia e oferecê-lo como comida. Dependendo da forma de interação do adulto o jogo pode evidenciar até que ponto a criança está na fantasia ou na realidade.

A criança explora os objetos e o ambiente utilizando todos os seus sentidos. Os materiais que envolvem esse tipo de jogo podem variar desde areia, caixas de papelão, isopor de diferentes formas e tamanhos, que podem ser desmanchadas e transformadas em figuras geométricas grandes e pequenas: cubos, paralelepípedos, pirâmides, etc.; latas vazias, copos plásticos, bastões de madeira, bolas de meia, garrafas de plástico, objetos inteiros ou quebrados, novos e velhos (tintas, lápis, papéis, linhas, sucatas, embalagens, argila), elementos da natureza (paus, pedras, conchas) até brinquedos industrializados, por meio dos quais as crianças montam casas, objetos, animais, entre outros produtos da cultura.

Construir, destruir e transformar objetos auxiliam a criança a conhecer as propriedades dos materiais e levantar hipóteses sobre diferentes conceitos, tais como peso, textura e tamanho, modificando a sua relação com os conhecimentos.

Jogos de quebra-cabeça: ajudam a criança a adquirir o hábito e o prazer de empenhar-se em “pensamentos produtivos”. Aprendem a fazer deduções lógicas numa idade em que ainda não têm condições de fazê-lo com palavras. É um jogo que se transforma em uma ótima ferramenta para a criança aprender a arrumar peças aparentemente desconexas na ordem correta, muito antes dela poder colocar uma determinada ideia em palavras, utilizando as partes para chegar ao todo.

Jogos de esconder e bater palmas: estimulam as diferentes linguagens, o ritmo, a audição, a imagem corporal e as várias coordenações motoras amplas e finas. Eles podem permitir ao professor avaliar o nível de desenvolvimento da criança em relação à sua imagem corporal. Por exemplo: quando a criança esconde apenas o rosto e não vê o pegador, ela julga que ele também não a vê. Se ela oculta mais que o rosto, sua imagem corporal já está mais avançada também em relação à percepção do outro.

Jogos sem a visão: (cabra-cega e pregar o rabo) propiciam à criança o desenvolvimento da confiança em seu senso de direção. Esses jogos são importantes para a interiorização dos movimentos e, ainda, repetem a experiência de andar às apalpadelas no escuro do quarto, permitindo à criança a chance de dominar sua ansiedade relativa à escuridão.

3.4 Procedimentos do professor

- Observar o modo de brincar das crianças de forma a extrair informações sobre as atividades que elas realizam e que o auxiliem a compreender as necessidades de suas aprendizagens.

- Oferecer materiais, espaços e ambientes variados para que as crianças possam desenvolver suas potencialidades referentes a linguagens e expressões.
- Dialogar com as crianças sobre o que elas estão realizando nas atividades de jogos e brincadeiras. Essa forma de verbalização é um importante fator de tomada de consciência, pelas crianças, de suas ações. Entretanto, o professor precisa observar muito bem as crianças ao brincarem, antes de fazer esses tipos de intervenções, pois ao invés de potencializar suas aprendizagens pode interrompê-las ou inibi-las.
- Atuar como mediador das discussões, desafiador de propostas, auxiliar de arranjos e estimulador da participação de todas as crianças nos jogos.
- Estimular as crianças mais retraídas a falarem sobre o que estão pensando, sentindo e realizando nos jogos com seus colegas.
- Não enfatizar a competitividade entre as crianças, e sim a cooperação.
- Quando houver regras, explicá-las de forma clara e objetiva.
- Proporcionar às crianças oportunidades de mudança das regras.
- Não impor suas regras às brincadeiras ou aos jogos.
- Observar as brincadeiras das crianças para planejar atividades diferentes e problematizá-las.
- Alimentar o imaginário infantil.
- Não enfatizar a vitória, mas sim o prazer e o processo do jogo.
- Planejar com antecedência sua mediação na zona de desenvolvimento proximal ao oferecer ajuda que aos poucos deve ser retirada. As habilidades de observação e pesquisa do professor durante as brincadeiras e jogos das crianças são fundamentais para realizar essas mediações.
- Além das brincadeiras e jogos o professor pode utilizar outros recursos, tais como: histórias infantis, danças, músicas, pinturas, entre outras linguagens, oferecendo outros tipos de materiais.

A partir do domínio e do conhecimento do corpo, dos movimentos e das diferentes linguagens é possível introduzir as crianças, desde cedo, no universo da cultura humana. Para isso, como vimos discorrendo até aqui, são necessárias inúmeras ações educativas, mediadas pelo professor.

3.5 Considerações finais

Nesta unidade tratamos da importância do papel do professor na mediação das atividades das crianças. Focalizamos a necessidade de o professor desenvolver habilidades de pesquisador, especialmente as de observação e levantamento de hipóteses, as quais lhe auxiliarão a implementar atividades que envolvam diferentes linguagens corporais.

Apresentamos alguns tipos de jogos, brinquedos e os procedimentos aos quais o professor deve estar atento, ao incluir esses materiais pedagógicos no trabalho com as linguagens.

A profissão docente é complexa, pois abrange um alto grau de intencionalidade, uma vez que envolve a vida das crianças que nos propomos a educar nas escolas. Cada uma delas traz consigo diferentes manifestações culturais que necessitam de nosso olhar atento, para que possamos potencializar suas aprendizagens e seu desenvolvimento cultural.

A função de educar é exercer a política. Nós, como professores, podemos inserir a criança nos bens culturais produzidos pelas sociedades, ou impedir-lhes de sair de seu próprio meio. Ao decidirmos pela primeira opção temos que ter a clareza de que não poderemos apenas nos adequar ao sistema educacional escolar sem questioná-lo e transformá-lo. A partir daí, nosso trabalho será o de ir em busca de fazer essa transformação acontecer.

As crianças, hoje, estão cada vez mais expostas a estímulos, informações e conhecimentos que têm reflexos na escola. Adotar a concepção de desenvolvimento cultural é assumir esse aspecto político de que não basta à criança estar na escola, mas que a escola tenha uma educação de qualidade a lhe oferecer, que lhe proporcione o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em níveis cada vez mais aprofundados, de forma que a criança possa desenvolver habilidades de seleção, interpretação e questionamentos dessa infinidade de informações e conhecimentos.

Você está disposto a topiar esse desafio?

3.6 Saiba mais

Para saber mais sobre os assuntos que foram tratados nesta unidade, utilize as referências a seguir.

ALMEIDA, Cleber D. et al. *Brincadeiras*. Disponível em: <http://www.unimeo.com.br/artigos/artigos_pdf/2008/dezembro/brincadeiras.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 59, ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301997000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 nov. 2009.

BEZERRA, Edson Alves. *A Importância Do Jogo Na Educação Infantil*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/2984/1/a-importancia-do-jogo-na-educacao-infantil/pagina1.html>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000200003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 12 nov. 2009.

LEFEVRE, Renata. Salas de Aulas nas Escolas Infantis e o Uso de Brinquedos e Materiais Pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2003, Poços de Caldas. *Anais... Poços de Caldas: ANPED, 2003*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0722t.PDF>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

_____. *Brincar: A Linguagem do Corpo e do Movimento*. Disponível em: <www.pedagogico.com.br/pa08.html>. Acesso em: 12 nov. 2009.

MOLCHO, Samy. *A Linguagem Corporal da Criança*. São Paulo: Gente, 2007.

OLIVEIRA, Alexandre A. C. *A Linguagem Corporal da Criança e o Aprendizado: o Brincar Subestimado*. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/a-linguagem-corporal-crianca-o-aprendizado-o-brincar-subestimado>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. As Indicações das Crianças sobre uma Edificação Adaptada para a Educação Infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 5, n. 1, p. 73-91, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1808-42812005000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

Veja um vídeo bem interessante sobre jogos, especificamente sobre o *Banco Imobiliário*.

<<http://www.youtube.com/watch?v=UTJ8Pk7IX3s&feature=related>>.

Acesse o site:

<<http://www.culturainfancia.com.br>>.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para seu filho: pais bons o bastante*. Tradução de Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BRUEGEL, Pieter. *Jogos de Crianças*. 1560. 1 quadro.
- EDWARDS, Carolyn et al. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- ELKONIN, Daniel B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, Anatolii Aleksandrovich et al. *Psicología*. Ciudad de México: Grijalbo, 1969a. p. 493-503.
- _____. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, Anatolii Aleksandrovich et al. *Psicología*. Ciudad de México: Grijalbo, 1969b. p. 504-522.
- _____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vassily; SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscú: Progreso, 1987.
- _____. *Psicología do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ELKONIN, Daniel B.; ZAPOROZHETS, Alexander (Org.). *The psychology of preschool children*. Cambridge: MIT Press, 1974.
- FORESTI, Miriam C. P. P. Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária. In: PINHO, Sheila Zambelo de (Org.). *Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática no ensino superior*. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.
- FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- JORNAL DO COMMERCIO. Garota criada por animais na Rússia. *Jornal do Commercio*, Recife, 28 maio 2009. Disponível em: <<http://jc.uol.com.br/canal/cotidiano/internacional/noticia/2009/05/28/garota-criada-por-animais-na-russia-188904.php>>. Acesso em: 05 fev. 2010.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do Psiquismo Humano*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MELLO, Maria Aparecida. *Educação Psicomotora: análise das ações de uma professora de pré-escola*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- _____. *A Atividade Mediadora nos Processos Colaborativos de Educação Continuada de Professores: Educação Infantil e Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- _____. Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico-cultural. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, v. 1, p. 203-218, 2007.
- MELLO, Maria Aparecida et al. A Percepção dos Professores de Ensino Fundamental sobre a Crise dos Sete Anos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE

- ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. p. 1-13.
- MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: _____. *Este admirável mundo louco*. 8. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- VIGOTSKY, Liev Semiónovich. *La Imaginación Y el Arte en la Infancia: Ensayo psicológico*. Ciudad de México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas, 1987.
- _____. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones Hispánicas, 1993. Tomo II.
- _____. Problemas del Desarrollo de la Psique. In: _____. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones Hispánicas, 1995. Tomo III.
- _____. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones Hispánicas, 1996. Tomo IV.
- _____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOBRE OS AUTORES

Organizadores

Maria Aparecida Mello

Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Formada em Pedagogia e em Educação Física, possui mestrado em Educação Especial e doutorado em Educação, ambos pela UFSCar. Além de desenvolver atividade docente, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, orientando mestrado e doutorado em pesquisas na área de Educação Infantil. Também desenvolve projetos de extensão com professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordena o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY).

Douglas Aparecido de Campos

Professor Adjunto do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. Formado em Educação Física e Direito, possui mestrado e doutorado em Educação, ambos pela UFSCar. Além de desenvolver atividade docente, atua como coordenador do Projeto Conexões de Saberes. Orienta alunos de graduação em Pedagogia e Educação Física e coordena o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY).

Coautores

Abel Gustavo Garay González

Professor de Filosofia e Espanhol na rede privada de ensino. Professor de Espanhol na Universidade Aberta da Terceira Idade do município de São Carlos – SP. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY).

Adriana Maria Caram

Professora do Ensino Básico da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar. Formada em Pedagogia, possui especialização em Educação Infantil e mestrado em Educação pela UFSCar. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY).

Ana Lúcia Masson Lopes

Professora efetiva das séries iniciais da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos – SP. Formada em Pedagogia, mestranda em Educação (Processos de Ensino e de Aprendizagem), ambos pela UFSCar. Atuou na Educação Infantil e integrou por um ano uma equipe municipal que colaborava com professores/as alfabetizadores/as.

Andréia Cristina Metzner

Professora efetiva de Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos – SP e do curso de licenciatura em Educação Física das Faculdades Integradas FAFIBE. Mestre em Educação pela UFSCar e integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY).

Eunice Martin Rittmeister

Mestre e doutoranda pela UFSCar. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY) e tutora da UAB-UFSCar desde 2007.

Lucinéia Maria Lazaretti

Doutoranda em Educação pela UFSCar. Formada em Pedagogia pela UNICENTRO (Guarapuava), mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (Assis). Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY).

