

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DIÊNIFER LEAL MORAES

**RELAÇÕES ENTRE A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E A
MOTRICIDADE NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara

**CRICIÚMA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M827r Moraes, Diênifer Leal.

Relações entre a brincadeira de papéis sociais e a motricidade na pré-escola / Diênifer Leal Moraes. - 2022.

88 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

Orientação: Vidalcir Ortigara.

1. Motricidade. 2. Brincadeira de papéis sociais. 3. Jogos infantis simbólicos. 4. Educação pré-escolar. 5. Teoria histórico-cultural. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.21

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

DIÊNIFER LEAL MORAES

**RELAÇÕES ENTRE A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E A
MOTRICIDADE NA PRÉ-ESCOLA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 30 de junho de 2022.

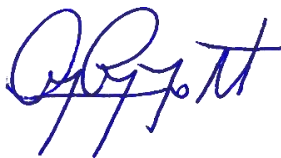
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Orientador – UNESC)



Profa. Dra. Margareth Feiten Cisne
(Membro – UFSC)

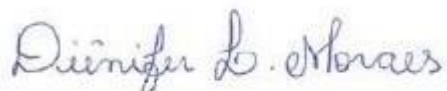


Profa. Dra. Graziela Fatima
Giacomazzo (Membro - UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
Coordenador Adjunto do PPGE - UNESC)



Diênifer Leal Moraes
Mestranda

Aos meus pais, por serem a razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Unesc que me acolheu desde a formação inicial com suas inúmeras bolsas e oportunidades.

Agradeço à Vanessa, secretária do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, pela disponibilidade, atenção, carinho e dedicação em cada atendimento a todos nós acadêmicos. Sempre solícita e proativa, facilitando a burocracia.

Agradeço ao meu orientador Dr. Vidalcir Ortigara, que me acompanhou da iniciação científica ao mestrado, por toda a sua humanidade e compreensão. E por insistentemente me ensinar a ser pesquisadora e a confiar mais em mim.

Agradeço aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e escola - GEPEFE por serem ouvido, força e alento nos dias em que a luta por uma educação de qualidade parece incessante e inalcançável.

Agradeço aos meus pais, Jorge e Rosângela, meus exemplos de educação, amor e carinho. Agradeço por me ensinarem a importância de estudar. Por tudo que abdicaram em suas vidas para tornarem a minha vida melhor e mais fácil. Por me tornarem o que eu sou hoje.

Agradeço ao meu irmão, Diêgo, por me distrair das preocupações com o seu jeito pré-adolescente e desligado de ser.

Agradeço ao Rodolfo, meu marido, meu porto seguro. Pelas palavras positivas diariamente, pelo abraço acolhedor, por todo o apoio e incentivo.

Agradeço também aos meus sogros, Valdonir e Claudia, por se fazerem sempre presentes, mesmo que a distância.

Agradeço aos demais familiares: avós, tios, primos, compadres, afilhados e amigos por serem a base da minha estrutura, meu refúgio. E por comemorarem as minhas conquistas como se fossem suas.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço à FAPESC (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina) pela bolsa integral, que me possibilitou a dedicação ao mestrado com afinco, assegurada pelo apoio financeiro.

Toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas.

Karl Marx

RESUMO

Esta dissertação se propôs a arguir sobre o seguinte problema: Quais relações existem entre a brincadeira de papéis sociais e a motricidade na pré-escola? Para isto buscamos compreender o desenvolvimento da motricidade na pré-escola de acordo com as possibilidades da brincadeira de papéis sociais. E objetivamos mais especificamente: I) Analisar a gênese e o desenvolvimento da motricidade humana; II) Compreender as primeiras ações e operações motrizes que se deram a partir da atividade humana; III) Apontar contribuições teóricas para pensar a brincadeira de papéis sociais e o seu desenvolvimento a ser considerado na organização do ensino na pré-escola. Adotamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, a partir dos principais autores: Vigotski (1995, 1998, 2000, 2004, 2009, 2014); Leontiev (s/d, 1978, 2021); Elkonin (2009, 2017); Zaporózhets (1987); Fonseca (1995, 2008) e Nascimento (2014, 2020). Investigamos a motricidade no contexto da teoria da atividade, que considera o ser humano como um ser social. Assim, a motricidade é entendida como a força motriz das funções psíquicas superiores, pois as ações e operações motrizes são inerentes às funções psíquicas. Com este propósito as crianças assimilam o pensamento teórico da motricidade e desenvolvem as generalizações teóricas de modos de ação com as coisas para solucionar suas tarefas. Finalizamos indicando contribuições que podem auxiliar para orientar a organização didática de docentes que lecionam na pré-escola. O avanço em relação à compreensão da motricidade nesse nível de escolaridade é importante, pois é nele que as aptidões, capacidades e habilidades no âmbito das ações motoras se formam e que têm papel decisivo no desenvolvimento ulterior das crianças.

Palavras-chave: Motricidade. Brincadeira de papéis sociais. Perspectiva histórico-cultural. Pré-escola.

RESUMEN

Esta disertación ha propuesto la argumentar sobre la siguiente pregunta: cuales relaciones existen entre el juego de papeles sociales e la motricidad en la preescola? Para esto, nosotros buscamos comprender el desarrollo de la motricidad en la preescola de acuerdo con las posibilidades del juego de roles sociales. E señalamos nuestros objetivos específicos: I) Analizar la génesis y el desarrollo de la motricidad humana; II) Comprender las primeras acciones y operaciones motrices que ocurrieran desde la actividad humana; III) Apuntar contribuciones teóricas para pensar el juego de roles sociales y el su desarrollo la ser considerado en la organización de la enseñanza en la preescola. Adoptamos como procedimiento metodológico la pesquisa bibliográfica, a partir de los principales autores: Vigotski (1995, 1998, 2000, 2004, 2009, 2014); Leontiev (s/d, 1978, 2021); Elkonin (2009, 2017); Zaporózhets (1987); Fonseca (1995, 2008) y Nascimento (2014, 2020). Investigamos la motricidad en el contexto de la teoría de la actividad, que considera el ser humano como un ser social. Así, la motricidad é comprendida acá como la fuerza motriz de las funciones psíquicas superiores, pues las acciones e operaciones motrices son inherentes a las funciones psíquicas. Con este objetivo los niños asimilan el pensamiento teórico de la motricidad e desarrollan las generalizaciones teóricas de los modos de acciones con las cosas para solucionar sus tareas. Encerramos indicando contribuciones que pueden auxiliar para orientar la organización didáctica de los docentes que enseñan en la preescola. El avance en relación a la comprensión de la motricidad en este nivel de escolaridad es importante, pues é en él que las aptitudes, capacidades y habilidades en el ámbito de las acciones motoras se forman y que tiene rol decisivo en el desarrollo ulterior de los niños.

Palabras clave: Motricidad. Juego de roles sociales. Perspectiva histórica-cultural. Preescola.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Processo de aquisição das funções motrizes

53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMREC	Associação dos Municípios da Região Carbonífera
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e a Inovação de Santa Catarina
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de pós-graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2. PERCURSO DA PESQUISA	22
2.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	25
3 GÊNESE DA MOTRICIDADE NO SER HUMANO	33
3.1 A MOTRICIDADE DA CRIANÇA.....	48
4 INFÂNCIA E BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA PRÉ-ESCOLA ...	55
4.1 MOTRICIDADE NA INFÂNCIA.....	58
4.2 BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS	60
4.3 CONTEXTO ESCOLAR E PLANEJAMENTO.....	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
6 REFERÊNCIAS	83
7 APÊNDICE	87

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa advém de um longo percurso do nosso processo formativo como pesquisadores, por isso iremos detalhá-lo para demonstrar como chegamos ao tema. Formamo-nos na Educação Básica em escolas públicas municipais e estaduais. Ingressamos no ensino superior no segundo semestre de 2013, no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)¹. Durante a formação inicial participamos de projetos de iniciação científica, iniciação à docência e estágio não obrigatório, com turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Vale ressaltar que nossa primeira atuação docente ocorreu quando de nossa participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

No final de 2014, ingressamos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola: conhecimento e intervenção² (GEPEFE), em que participamos de uma pesquisa de campo intitulada *Educação Física e Escola: um filme da realidade da AMREC*³, na qual investigamos especificamente as instituições de Educação Infantil que possuíam aulas de Educação Física na grade curricular do pré-escolar. Nas escolas, orientados por um roteiro previamente elaborado, conversamos com as equipes diretivas sobre o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular do Município a fim de nos situar em relação à realidade da escola. Verificamos as condições da infraestrutura da escola, de modo geral, e especificamente os espaços destinados à realização das aulas de Educação Física, bem como os materiais disponíveis para a realização destas; assistimos a uma aula de Educação Física em cada instituição e, por fim, efetuamos entrevistas semiestruturadas com os docentes de Educação Física sobre questões referentes a seus modos de organização de ensino, planejamento e proposta pedagógica.

¹ Vaga conquistada por termos realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e adquirido pontuação para bolsa pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI).

² O grupo foi criado no ano de 2009, como resposta às necessidades da educação física escolar de refletir, sistematizar e divulgar o conhecimento produzido na área. É constituído por bolsistas de iniciação científica, egressos do curso e professores da graduação de licenciatura em Educação Física da Unesc; mestrandos da mesma instituição; e professores de Educação Física da Rede Municipal de Criciúma. O grupo tem por objetivos estudar as proposições pedagógicas da educação física escolar; refletir sobre as propostas teórico-metodológicas das redes públicas de educação básica; propor intervenções na formação inicial e continuada de professores de Educação Física; pesquisar a realidade objetiva da educação física escolar da escola pública em seus diversos aspectos, propondo intervenções na perspectiva crítica.

³ Associação dos Municípios da Região Carbonífera.

No primeiro semestre de 2017, realizamos um recorte desta pesquisa e elaboramos o trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação. Realizamos o recorte para as respostas dos professores do município de Criciúma/SC, referentes à questão dos objetivos da Educação Física na Educação Infantil. Relacionamos essas respostas às propostas pedagógicas da educação e às perspectivas teóricas da Educação Física. O resultado foi publicado posteriormente na *Revista Motrivivência* (DE BONA; MORAES; 2018).

Nos dois anos seguintes, lecionamos a disciplina de Educação Física em turmas da Educação Infantil – pré-escola – e Ensino Fundamental – anos iniciais – em escolas públicas municipais. Durante esse período, surgiram muitas dúvidas em relação aos conteúdos da Educação Física, forma de organizá-los no plano de ensino e possíveis maneiras de qualificar nossa práxis⁴ pedagógica. Sentimos, então, a necessidade de retornarmos à universidade para pensarmos, além dessas questões, formas de desenvolver o ser humano na condição de um ser integral – ético, estético, político, cultural, social, histórico, cognitivo, afetivo etc.

Em 2019, prestamos o processo seletivo para o mestrado em Educação da UNESC. Após sermos aprovados, conquistamos bolsa integral da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC), que permitiu nos dedicar integralmente aos estudos. Isso se mostrou mais decisivo quando passamos a vivenciar a pandemia mundial do vírus Sars-cov-2, que causa a doença infecciosa covid-19. Foram tempos difíceis, de muitas incertezas, em que o sentimento de insegurança e impotência frente a um vírus avassalador tomou-nos por completo. Nosso pensamento esteve diariamente voltado à sociedade em geral e aos nossos familiares em particular. Infelizmente tivemos que aprender a conviver com a pandemia. Passamos a estudar em *home office*, tomar os cuidados necessários para prevenir-nos, como usar máscara, álcool 70% e utilizar somente os serviços essenciais, como supermercado e farmácia. Nos tornamos mais fortes que nossos sentimentos e frustrações, superando este movimento por incorporação, abnegando o que não nos cabia governabilidade.

2. PERCURSO DA PESQUISA

Feita essa contextualização, voltamos ao nosso tema de investigação. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica nacional brasileira, gratuita às crianças de 0 a

⁴ Práxis entendida aqui como as reflexões pedagógicas do conceito teórico do conhecimento em relação com sua prática em ambiente escolar.

5 anos e 11 meses de idade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). O primeiro ciclo da Educação Infantil se refere às crianças de 0 a 3 anos de idade, disponibilizado em creches nos Centros de Educação Infantil (CEIs). O segundo ciclo pertence às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, denominado pré-escola. Também é ofertado em Centros de Educação Infantil (CEIs) ou junto a escolas de Ensino Fundamental, geralmente sob responsabilidade dos municípios. Iremos nos deter à análise deste segundo ciclo, a pré-escola, uma vez que, segundo Zaporózhets (1987, p. 71), é nesta etapa específica que “Os pequenos se fazem mais fortes; seus movimentos, mais hábeis e coordenados. A criança adquire, nesta idade, uma série de novas habilidades motoras que exercem um importante papel em sua vida posterior.”⁵ Assim, compreendemos a etapa pré-escola da Educação Infantil como o período em que ocorrem muitas modificações na motricidade da criança; e a formação das bases da personalidade, características do caráter, alicerce para o seu desenvolvimento integral. Ainda, neste período da pré-escola, a atividade principal⁶, guia do desenvolvimento humano, é a atividade de jogo, “[...] a partir da qual ela [a criança] se relaciona e se apropria do mundo de relações sociais e, nesse processo, desenvolve o autodomínio da conduta.” (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 419). A criança reconstitui a vida real em forma de jogo, de brincadeira, por meio de imitação de papéis e de relações sociais as quais vivencia inter e intrapsiquicamente. A Educação Infantil “constitui-se espaço e tempo propícios para a apropriação e transformação de experiências, promovendo o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos humanos.” (PASQUALINI; TSUHAKO; 2016, p. 399).

É importante ressaltar que a atividade de jogo pressupõe um tipo específico de brincadeira, a brincadeira de papéis sociais, também conhecida como jogo protagonizado ou jogo de papéis (DAVÍDOV, 1988; LEONTIEV, s/d; ELKONIN, 2009). Adotamos o termo brincadeira de papéis sociais, pois, segundo Nascimento (2020), no âmbito da Educação Física é o termo mais adequado para contemplar as manifestações do brincar na Educação Infantil e diferenciar do jogo como atividade que possui a relação essencial do controle da

⁵ As citações cujo original está em língua espanhola serão apresentadas no corpo do texto com tradução livre para a língua portuguesa realizada por nós. E seus originais estarão respectivamente em notas de rodapé como esta. “Los pequeños se hacen más fuertes, resistentes; sus movimientos, más hábiles y coordinados. El niño adquire, a esta edad, una serie de nuevas habilidades motoras complejas que juegan un importante papel en su vida posterior.”

⁶ O ser humano realiza diversas atividades durante a vida, as quais serão atividades principais (centralidades) em determinados momentos do desenvolvimento, que irão guiar o seu desenvolvimento integral (LEONTIEV, s/d). Especificaremos melhor este conceito no capítulo II.

ação corporal do outro, os quais também são conteúdo da Educação Física. Desta forma, durante nossa exposição o termo brincadeira de papéis sociais é utilizado como sinônimo de jogo protagonizado e de jogo de papéis (ELKONIN, 2009).

Como pudemos observar, a partir da descrição do nosso percurso como pesquisadores, a temática desta dissertação surgiu ainda na formação inicial, desde a experiência de co-atuar no PIBID e, posteriormente, lecionando a disciplina de Educação Física na Educação Infantil, especificamente na pré-escola. Nessa época passamos por inúmeros desafios para organizar o planejamento para esse ciclo escolar, colocando como centralidade das aulas sua atividade principal, a brincadeira de papéis sociais; e percebemos, também, a dificuldade que as crianças possuíam para solucionar tarefas por meio de ações e operações motrizes, essas crianças geralmente apresentavam motricidade rudimentar, dificuldade de realizar movimentos corporais de habilidades motoras básicas como saltar com os dois pés, girar, controlar e manusear objetos etc. Entendemos que esse resultado se dava por tratarmos a Educação Infantil como uma organização curricular próxima à do ensino fundamental, negando suas especificidades. Concordamos com Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 26) quando afirmam que essas práticas “[...] como o apostilamento e a padronização de tarefas estereotipadas, mecânicas, repetitivas e sem sentido para a criança na educação infantil, são, de fato, muito nocivas e representam um equívoco pedagógico.”

Além disso, há muito debatemos no GEPEFE sobre a escassa produção da Educação Física referente à Educação Infantil, mais especificamente à pré-escola, na perspectiva da atividade, ensino desenvolvimental⁷ e teoria Histórico-cultural. Razão pela qual sentimos a necessidade de ampliarmos os estudos, em nossa linha de pesquisa, sobre a organização e sistematização da brincadeira de papéis sociais. Mesmo tomando como centralidade desse trabalho a brincadeira, queremos destacar a importância dos demais conteúdos que permeiam a pré-escola, como o desenho e o pré-letramento, por exemplo. Ressaltamos que essas ações não são excludentes, elas ocorrem concomitantemente. Portanto, retornando ao nosso exemplo, o desenho e o letramento podem ser tomados em formas objetivas da brincadeira de papéis sociais. A partir deste entendimento, concordamos com Pasqualini e Tshako (2016, p. 409, grifo das autoras) quando explicitam que “[...] o ‘corpo’ e o

⁷ Perspectiva que defende que a aprendizagem estimula e promove o desenvolvimento do ser humano. Criada pela tríade Vigotski, Leontiev e Luria. Propagada por estudiosos que deram continuidade às pesquisas destes autores.

‘movimento’, tomados em si mesmos, são CONDIÇÃO do ensino na Educação Infantil e não diretamente um ‘conteúdo’, uma ‘área’ à parte.”

Vigotski (2014, p. 82, grifos nossos) nos chama atenção para a raiz comum que une estes conteúdos, explicando que

A criança desenha e fala ao mesmo tempo sobre o que está desenhando. A criança representa um personagem e compõem o texto para esse personagem. Esse sincretismo aponta para a raiz comum a partir da qual se separam todos os gêneros da arte infantil. Essa raiz comum é representada pela brincadeira infantil, que serve de etapa preparatória para a criatividade artística. Mas mesmo quando, dessa raiz comum da brincadeira sincrética geral, se diferenciam formas independentes, mais ou menos autônomas, da criação das crianças, como o desenho e a dramatização da composição escrita, mesmo nesses casos, cada uma das formas não é totalmente independente das outras, mas absorve e assimila ativamente os elementos das outras formas.

Tomando esse pressuposto, passamos a nos questionar sobre como desenvolver a brincadeira de papéis sociais para ampliar e qualificar a motricidade de nossas crianças no sentido de um desenvolvimento integral, tomando-a como um fenômeno sócio-histórico, relacionando seus processos fisiológicos e psíquico superiores (linguagem, consciência, personalidade etc.) em unidade. Surgiram-nos muitas problematizações: Qual o processo filogenético e ontogenético da motricidade na infância? Como criar a necessidade da motricidade na/para a criança? Como compreender o processo da motricidade dentro de uma tarefa? A motricidade tem níveis de consciência? Se a criança não desenvolver a motricidade consciente e voluntária na infância, será que poderá se apropriar dela com qualidade depois?

2.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Sabemos que não será possível responder a todas as questões supracitadas, por isso delimitamos um problema que as articula: Quais relações existem entre a brincadeira de papéis sociais e a motricidade na pré-escola? Passamos, então, a analisar quais relações existem entre a brincadeira de papéis sociais e a motricidade na pré-escola. Para isto elencamos o objetivo central desse estudo: compreender o desenvolvimento da motricidade na pré-escola de acordo com as possibilidades da brincadeira de papéis sociais. E salientamos nossos objetivos específicos, os quais nos orientaram a traçar o percurso da nossa temática: I) Analisar a gênese e o desenvolvimento da motricidade humana; II) Compreender as primeiras ações e operações motrizes que se deram a partir da atividade

humana; III) Apontar contribuições teóricas para pensar a brincadeira de papéis sociais e o seu desenvolvimento a ser considerado na organização do ensino na pré-escola.

Vislumbrando o intuito sobredito, nosso trabalho se constitui em uma pesquisa bibliográfica. O estudo foi iniciado após um levantamento das obras que pertencem a nossa linha de pesquisa para a fundamentação teórica do projeto da investigação. Posteriormente fizemos as leituras dessas obras, que estavam fracionadas em livros, utilizamos os seguintes títulos como principais: *A formação social da Mente*, de Vigotski (1998); *Psicologia do Jogo*, de Elkonin (2009); *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*, de Fonseca (2008); *Antologia da psicologia pedagógica das idades*, obra organizada por Ilíasov e Liaudis (1986) que apresenta textos de Dobrinin (1960); Davídov (1978); Elkonin (1978), Nadirashvili (1986); Novosielova (1978); Schedrovitski (1966) e de Zaporózhets (1987); *Atividade, consciência e personalidade*, de Leontiev (1978, 2021⁸); *Princípios da Psicologia geral*, de Rubinstein (1973). Em se tratando dos autores, exploramos os pressupostos da ontologia do ser social, com Lukács (1969, 2018); da filosofia materialista dialética, com Rubinstein (1964, 1973, 1977, 1979); da teoria Histórico-cultural, a partir de Vigotski (1995, 1998, 2000, 2004, 2009, 2014) e Leontiev (s/d, 1978, 2021); especificamente da brincadeira de papéis sociais, com Elkonin (2009, 2017); e para tratar da motricidade: Zaporózhets (1987), Fonseca (1995, 2008) e Nascimento (2014, 2020).

Ao longo dos dois anos em que estivemos em atividade de estudo no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesc, realizamos inúmeras investigações em bases de dados, via internet, mas tomamos a última pesquisa feita em novembro de 2021 para dissertar. Utilizamos a seguinte oração “motricidade na Educação Infantil” nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, que resultou em vinte e cinco mil quinhentos e quatorze trabalhos encontrados. Destes, realizamos novas buscas com os termos: “motricidade e desenvolvimento” que refinou o número de trabalhos encontrados para cento e cinquenta e seis. Assim, passamos a elaborar uma lista com os títulos. Em seguida, fizemos a leitura dos resumos e selecionamos dois trabalhos que se aproximaram de nosso tema de investigação. Além desta aproximação inicial, essa escolha foi realizada por serem trabalhos que citam a importância de uma análise social da motricidade e não somente biológica, mas também

⁸ Citamos duas edições diferentes da mesma obra, porque a primeira edição de 1978 era uma tradução da língua russa para o inglês e espanhol, apresentando algumas inconsistências quando traduzidas para a língua portuguesa. A segunda edição, mais recente, de 2021, foi traduzida diretamente da língua russa para a língua portuguesa. Mas foi lançada no meio do processo de estudos do mestrado, por isso, a necessidade de citarmos as duas versões.

trazem importantes diálogos sobre a motricidade, a questão da motricidade a partir de uma perspectiva sócio-histórica e a questão da motricidade e a infância; apontam contribuições para pensar qual é a definição do conceito de motricidade que devemos assumir e como organizar o ensino para superar a abordagem dualista da motricidade e desenvolvê-la em sua integralidade, atendendo as necessidades das crianças. Dispomos essas duas leituras em fichamentos para podermos apresentá-las.

A primeira literatura denomina-se *Desenvolvimento da motricidade e as “culturas da infância”*, publicada em 2001, de autoria de Carlos Alberto Ferreira Neto⁹. Neste artigo o autor enfatiza que “A dimensão do desenvolvimento humano é essencial na fundamentação da ciência da motricidade humana, considerada nas suas vertentes de referência biológica e sociocultural” (NETO, 2001, p. 3). Destaca que a emancipação do comportamento motor como disciplina independente está subdividida em desenvolvimento motor, aprendizagem motora, controle e performance. Assume o termo desenvolvimento motor e o conceitua como “[...] o aspecto do comportamento motor e do controle motor que está diretamente relacionado com o estudo das mudanças ou transformações na ‘performance motora’ durante os diferentes momentos da evolução da vida do indivíduo” (NETO, 2001, p. 4). Afirma apresentar “[...] metodologias de estudo que se podem sistematizar pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento humano” (NETO, 2001, p. 2), como por exemplo: a perspectiva diferencial; a estabilidade versus mudança intra e interindividual; a análise centrada no produto versus mecanismos implicados; e a análise no sujeito, no envolvimento ou no sujeito-envolvimento. Aponta que “o estudo do desenvolvimento humano seja qual for a faceta considerada (aspecto motor, cognitivo, linguístico, afectivo/emocional e social) apresenta-se como um fenómeno complexo e global.” (NETO, 2001, p. 2). Finaliza apontando uma convergência multidisciplinar, abordagem diacrônica, entre as ciências biológicas e as ciências sociais. Em sua última passagem, destaca que “É urgente procurar novas linguagens e modelos de referência apropriados ao mundo actual da infância e juventude para compreendermos as necessidades de brincar e jogar ao longo da vida do homem.” (NETO, 2001, p. 11).

Passamos a apresentar o segundo artigo que seleccionamos, de Carol Kolyniak Filho¹⁰, intitulado *Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação*

⁹ Atualmente é professor catedrático e docente (desde 1985) da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa em Portugal.

¹⁰ Atualmente é Associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Membro do corpo editorial da Revista Discorpo.

escolar (2010), que apresenta como base teórica autores da teoria Histórico-cultural, como Luria (1981) e Vygotski (1998). Kolyniak Filho (2010, p. 1) inicia sua escrita pontuando que irá “apontar implicações educacionais de uma compreensão da motricidade como aspecto central do desenvolvimento humano.” Afirma o conceito de motricidade configurando-se

[...] como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional a partir do reflexo, da reação mediada por representações a partir da reação imediata, das ações planejadas a partir das simples respostas a estímulos externos, contextualizada na história [...] a partir da ação limitada às contingências presentes. (KOLYNIK FILHO, 2002, p. 31).

Faz uma crítica à dualidade corpo e mente quando destaca que “A progressiva universalização da educação básica vem evidenciando as insuficiências da metodologia de ensino que recorre, quase que exclusivamente, à atividade mental, mantendo os alunos em relativa imobilidade.” (KOLYNIK FILHO, 2010, p. 2). Ressalta que só é possível superar essa visão dualista compreendendo que a motricidade é constitutiva do ser humano, tanto biológica quanto sócio-historicamente. Parte do pressuposto de que o conceito motilidade é específico dos animais e de alguns vegetais; toma o conceito de motricidade como formação sócio-histórica tipicamente humana; indica que as habilidades motoras dependem dos significados sociais e sentidos pessoais. Em suas considerações finais elege e enumera apontamentos para a organização metodológica do ensino-aprendizagem, no qual, no tópico três, faz uma exortação ao dizer que “É necessário que todos os professores possam incluir, em suas estratégias de ensino, elementos que possibilitem aos alunos exercer suas funções psicológicas de forma integrada à motricidade.” (KOLYNIK FILHO, 2010, p. 6).

Com isso podemos perceber que os artigos trazem contribuições para a compreensão da motricidade, mas são estudos mais amplos, o primeiro relacionado à área da Educação Física e o segundo relacionado às pesquisas na teoria Histórico-cultural, mas os dois não conversam especificamente com alguma etapa de ensino da educação. Referente às habilidades motoras próprias do ser humano, sua motricidade, os textos apresentados explicitam que a grande maioria dos estudos ainda aborda o conteúdo funcional da motricidade.

Fonseca (2008, p. 385-386), sob a orientação dos pressupostos do ensino desenvolvimental – em referência a Bernstein, Elkonin e Zaporózhets – e da teoria Histórico-cultural – em referência a Leontiev, Luria e Vygotsky – destaca que “A explicação da motricidade humana inspirada em ciências biológicas tem limites sérios para explicar a

emergência de processos intelectuais complexos e superiores, que são especificamente humanos.” Partindo dessa orientação da necessidade de analisar a motricidade da criança no ambiente social, Fonseca (2008, p. 472-473) ainda indica que “são necessários programas motores mais hierarquizados, que envolvem substratos neurológicos superiores e únicos da espécie humana, não apenas uma hierarquia do tipo piramidal (do córtex para os músculos)”, como ocorre nas análises naturais e biológicas. Rubinstein (1977) reforça esse entendimento quando escreve que o estudo dos mecanismos anátomo-fisiológicos do movimento pressupõe a investigação psicofisiológica e que a esfera motriz deve ser objeto de estudos dessas duas grandes áreas, não somente de uma em detrimento da outra. Destaca que o ato com base no qual o indivíduo executa geralmente uma ação está vinculado a uma reflexão sobre a tarefa que deve ser solucionada por meio do movimento, em busca de tornar-se ato volitivo, regulado conscientemente para um fim. A motricidade ocorre por meio de impulsos aferentes e eferentes em busca de solucionar uma tarefa, que surge na necessidade, na motivação do ser humano. Portanto, a criança assimilando a tarefa e solucionando-a por meio de ações e operações motrizes pode vir a se apropriar dos atos de forma consciente e voluntária. A atuação reiterada para a solução de tarefas converte-se em automatização, assim as operações são fixadas, tornando-se hábitos.

Nesse sentido, em se tratando de estudos da nossa linha de pesquisa, encontramos alguns textos que avançam na perspectiva de um ensino desenvolvimental para a Educação Infantil, tais quais: *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP* (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016); *A criação de situações imaginárias e os processos educativos na Educação Infantil: Reflexões a partir do ensino da Educação Física* e *A brincadeira é fundamental na organização dos processos pedagógicos na infância?* (NASCIMENTO, 2020); *Reflexões sobre alguns pressupostos que orientam nossa atuação docente com a brincadeira* (NASCIMENTO, 2020a). Utilizaremos os mesmos como referência considerando-os como o que temos de mais avançado nas discussões do ser criança e a brincadeira de papéis sociais em ambiente escolar sob a base Histórico-cultural.

Iremos analisar a motricidade no contexto da teoria da atividade, que considera o ser humano como um ser histórico, coletivo e ativo, ou seja, um ser social. Lukács (1969, p. 3) nos explica a origem do ser humano, enfatizando que “um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas

sobre a base do ser inorgânico.” A transição de um nível de ser a outro se dá por um salto qualitativo ainda não explicado com precisão pela ciência. Segundo Lukács (2013, p. 42),

A ciência atual já começa a identificar concretamente os vestígios da gênese do orgânico a partir do inorgânico e nos diz que, em determinadas circunstâncias (ar, pressão atmosférica, etc.), podem nascer complexos extremamente primitivos, nos quais já estão contidas em germe as características fundamentais do organismo.

Em uma breve divisão, a título de entendermos o que é cada uma das categorias de vida apontadas por Lukács (2018), podemos dizer que o ser inorgânico é aquele que não se reproduz, como o petróleo e os minerais, por exemplo; o ser orgânico tem a capacidade de se reproduzir e podemos observar essa reprodução em plantas e amebas; o ser social, o ser humano é a superação dos seres anteriores, por incorporação e que possui a habilidade de se reproduzir e produzir o novo. Por exemplo, o ser social tem um sistema metabólico orgânico que necessita de determinadas vitaminas e minerais inorgânicos, mas o ser social não se esgota nessas necessidades biológicas porque ele possui relações sociais com outros seres humanos, produzindo a sociabilidade. Em resumo, essas três modalidades de seres (inorgânico, orgânico e social) estão em movimento contraditório.

O salto qualitativo, apesar de ainda não ser explicado em sua totalidade pela ciência, possibilitou ao ser humano atuar sobre a natureza com o fim de produzir os elementos de que precisa para sustentar e desenvolver a sua existência e que não estão imediatamente disponíveis no ambiente (VIEIRA PINTO, 1962). O trabalho é o elemento mediador do salto qualitativo, porque é no trabalho que o ser humano transforma a natureza e, neste ato, transforma a si mesmo. Há consciência, linguagem, finalidade no trabalho desde sua origem. A necessidade de sobrevivência exigiu do ser humano determinadas habilidades motoras que o fizeram entrar em atividade, por meio do trabalho, produzindo o novo a partir da natureza.

Além da ontologia do ser social, orientamo-nos também pela teoria Histórico-cultural, por acreditarmos que esta supera a dualidade corpo e mente. Nessa perspectiva, toda a experiência humana tem o aspecto cultural, histórico e instrumental, tratando o ser humano como um ser integral, indissociável. O instrumental

[...] se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. [...] O aspecto "cultural" da teoria [...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. (LURIA, 2012, p. 26).

Sendo assim, o método de pesquisa que adotamos indica que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre pela assimilação do pensamento teórico. “O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas.”¹¹ (DAVÍDOV, 1988, p. 125). Este processo parte do objeto dos conceitos, articula sua imagem, a representação, o sistema conceitual prévio e desenvolve o pensamento teórico, ocorre pela ascensão do pensamento abstrato ao concreto. Apropriando-se do pensamento teórico, o ser humano passa a fazer generalizações teóricas, assimila o modo generalizado de ação com as coisas. A generalização teórica “consiste na ação e na análise objetual de transformação com o consequente estabelecimento das conexões fundamentais do objeto com a forma genética inicial dele (universal).” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 203).

A motricidade pode ser entendida aqui como a força motriz das funções psíquicas superiores, pois as ações e operações motrizes são inerentes às funções psíquicas. Com este propósito as crianças assimilam o pensamento teórico da motricidade e desenvolvem as generalizações teóricas de modos de ação para solucionar as tarefas. Iniciamos pesquisando as determinações fenomênicas da motricidade e as nomenclaturas à que esta é vinculada e buscamos delimitar a relação essencial da motricidade que adotamos: ações e operações motrizes que a criança precisa aprender para cumprir determinadas tarefas da brincadeira de papéis sociais. Isso nos permitirá, conseqüentemente, pensar seu ensino e desenvolvimento para/na pré-escola. Dessa forma, partimos da prática social e retornamos à prática social. Compreendendo que estas relações ocorrem simultaneamente em processos dialéticos de contradição, totalidade e mediação (NETTO, 2011).

A título de demonstrar como se dão as manifestações da motricidade filogeneticamente e ontogeneticamente, de forma dialética, organizamos esta dissertação em capítulos gerais para dar seqüência às discussões iniciadas aqui na introdução. No capítulo 2, discutimos a relação entre atividade e motricidade, enfatizando as primeiras ações e operações motrizes humanas a partir de uma análise da atividade do ser humano. E no capítulo 3, desenvolvemos o conceito teórico de motricidade e seu ensino por meio da brincadeira de papéis sociais. Encerramos descrevendo um exemplo de tarefas tomando a brincadeira de papéis sociais como centralidade do planejamento das tarefas para

¹¹ “El pensamiento teórico es el proceso de idealización de uno de los aspectos de la actividad objetual-práctica, la reproducción, en ella, de las formas universales de las cosas”.

desenvolver a motricidade consciente e voluntária em busca de um ser humano *omnilateral*¹².

¹² Conceito produzido por Marx que se refere a constituição de um ser humano integral, que se desenvolva em todas as áreas nas suas máximas potencialidades e se torne um sujeito crítico atuante na sociedade. Ver a diferença entre unilateralidade e omnilateralidade na obra *Manuscritos econômicos-filosóficos* (MARX, 2004).

3 GÊNESE DA MOTRICIDADE NO SER HUMANO

Neste capítulo, abordaremos as questões filogenéticas, ações e operações motrizes universais dos seres humanos, e as questões ontogenéticas, como as ações e operações motrizes se dão na individualidade de cada sujeito, de cada criança.

A fim de nos orientar nessa trajetória, partimos do entendimento de que o ser humano é um ser social. Cada indivíduo nasce com questões biológicas e hereditárias pré-estabelecidas, mas se torna um sujeito na vivência em sociedade, na troca de experiências com outros seres humanos. Podemos dizer que “*O ser humano faz a sua própria história, contudo, não a faz de livre e espontânea vontade, pois não é ele que escolhe as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.*” (MARX, 2011, p. 25-26, grifos nossos). Quem determina as circunstâncias dos atos humanos é a sociedade, a qual designa uma determinada moral a ser seguida e estabelece regras para a convivência social. Portanto toda ação humana é carregada de significados sociais e sentidos pessoais.

Segundo Leontiev (2021), a ação humana é orientada na busca pela produção do novo por meio do trabalho. A atividade é consciente, assim como a ação, do início ao fim, a questão é que a repetição das ações as automatiza, mas não deixa de ser consciente, o que ocorre é que a consciência volitiva passa a ser dirigida a outras ações/condições/situações da ou relacionadas com a atividade¹³. A estrutura que compõem a atividade é delineada pelos seguintes componentes: necessidade, motivo, finalidade, condições, ações e operações.

Existem vários tipos de atividade, as quais o ser humano realiza ao longo da vida, que promovem o desenvolvimento. Mas a grande maioria delas não se torna “guia do desenvolvimento”, apenas aquelas que, segundo Leontiev (1978), cumprem determinados princípios, entre eles, que realizam as mudanças significativas na psique e que faz surgir novas funções psíquicas superiores, como por exemplo, a atividade de jogo, a atividade de estudo e a atividade profissional. Os tipos de atividade são derivados do trabalho, exclusivamente humano, o conceito de atividade tem como princípio geral o trabalho. Para Lukács (2013, p. 287), a estrutura ontológica básica do trabalho fundamenta-se em que é um

¹³ Aqui falamos da atividade em geral conforme explicitada pela psicologia Histórico cultural, que procuraremos esclarecer no decorrer do texto. Mas, na realidade, nós sempre lidamos com atividades específicas, cada qual responde a uma determinada necessidade do sujeito, é dirigida ao objeto dessa necessidade, extingue-se em decorrência de sua satisfação e é novamente produzida, talvez em condições outras, alteradas (LEONTIEV, 2021). Em resumo, na objetividade prática, a atividade é sempre específica, mas contém os elementos de sua estrutura geral.

“pôr teleológico com base no conhecimento de um segmento da realidade com o propósito de modificá-la.” O pôr teleológico envolve o processo mental na orientação de execução da ação do ser humano. Isso quer dizer que, mesmo antes de entrar em ação, o ser humano faz uma prévia-ideação da finalidade da sua ação, uma operação mental, pensando as possibilidades de agir da melhor forma possível, possui uma estrutura lógica de pensamento. Davídov (2019, p. 250) complementa a base de Lukács quando aponta que

A ação só pode ser chamada de atividade quando está necessariamente associada a uma transformação substancial do objeto e da realidade social, circundante à pessoa. Onde há uma transformação significativa da situação, do objeto e a criação de algo novo – somente neste caso essa ação humana pode ser chamada de atividade.

O trabalho, então, é a categoria fundante do ser social, por meio dele o ser humano garante a sua subsistência e existência. Lukács (2012, p. 35) faz essa mesma afirmativa destacando que “No trabalho estão contidas as determinações que [...] constituem a essência do novo ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social.”

Davídov (1988, p. 38) frisa que o ser humano

[...] no seu processo de trabalho prevê e antecipa seu produto. Esta previsão toma a forma de uma representação ideal, a que ao mesmo tempo, como finalidade consciente, precede a produção do objeto. Esta finalidade determina como uma lei o procedimento e o caráter das ações do ser humano, que subordina a ela sua vontade.¹⁴

Marx (1983) aponta que quando o ser humano entra em atividade a essência do objeto da atividade permanece, mas suas formas fenomênicas estarão em constante *devir*¹⁵. Nesse sentido, a essência (ontológica, enquanto ação humana) do ser social será sempre o trabalho, mas as determinações da existência, formas fenomênicas de ser que o trabalho assume se alteram constantemente, estarão em desenvolvimento de acordo com o tipo e a forma de organização de trabalho que o ser humano realiza, com a cultura da comunidade em que está inserido, com as alterações que sofre ao passar dos anos, com as condições objetivas em que se encontra e com as características da sua própria personalidade.

¹⁴ “[...] en el proceso de trabajo prevé y anticipa su producto. Esta previsión toma la forma de una representación ideal, la que, al mismo tiempo, como finalidad consciente, precede a la producción del objeto. Esta finalidad determina como una ley el procedimiento y el carácter de las acciones del hombre, que subordina a ella su voluntad”.

¹⁵ De maneira muito sucinta, *devir* é aquilo que pode vir a ser. Para aprofundar este conceito ver Rubinstein, na obra *Ser e Consciência* (1960).

Ainda de acordo com Davídov (1988, p. 4), “As gerações anteriores transmitem às sucessivas não só as condições materiais da produção, mas também as capacidades para produzir as coisas nessas condições.”¹⁶ O trabalho é uma elaboração social que ocorre de maneira coletiva, ao mesmo tempo que aparenta não ser coletivo, carrega os modos de ações, as condições objetivas e o resultado das ações dos trabalhadores (LEONTIEV, 2021).

Leontiev (2021, p. 165), quando se refere aos motivos pelos quais os trabalhadores entram em atividade coletiva, destaca que

Nos estágios iniciais, quando os motivos da atividade dos participantes do trabalho coletivo ainda mantêm um caráter comum, os significados como fenômenos da consciência individual se encontram em uma relação de adequação direta. Tal relação, contudo, não se mantém. Ela se decompõe justamente com as relações iniciais entre os indivíduos e as condições materiais e os meios de produção, com o surgimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada.

Mas, apesar de os motivos nem sempre serem os mesmos, os seres humanos têm uma necessidade coletiva, “[...] as ações humanas sempre realizam objetivamente certo conjunto de relações: para com o mundo objetivo, as pessoas ao redor, a sociedade e para consigo mesmo.” (LEONTIEV, 2021, p. 219). Por mais que às vezes o trabalhador acredite estar trabalhando individualmente, as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos que trabalham estão contidas nos instrumentos de trabalho que utilizam, no conhecimento e na produção histórica e cultural da humanidade, desenvolvida até aquele determinado momento em relação àquela tarefa.

O ser humano transforma a natureza para garantir sua subsistência e, ao transformar a natureza, trabalha, age. E, ao trabalhar, transforma a si mesmo, transforma sua atividade. Portanto a atividade não é um ato inato, ela é aprendida na relação com outros seres humanos. Dada essa condição, a essência humano-genérica é a atividade. De acordo com Rubinstein (1977, p. 13, grifos nossos), o significado da atividade consiste “[...] em que nesta e por ela se estabeleça um laço activo entre o *ser humano* e o *mundo*, por meio do qual a existência representa uma unidade real e mútua influência entre o sujeito e o objecto.”

A atividade é compreendida pela lógica dialética que a examina desde a estrutura universal e os esquemas universais da atividade, as leis gerais do desenvolvimento histórico-social desta nos processos de reflexo e transformação do ser humano, da natureza e de si

¹⁶ “Las generaciones anteriores transmiten a las sucesivas no sólo las condiciones materiales de la producción, sino también las capacidades para producir las cosas en esas condiciones”.

mesmo. A forma inicial dos tipos de atividade é a prática-social do gênero humano, é a atividade de trabalho coletivo, sensório-objetal, transformadora dos seres humanos. Na atividade está contida a universalidade do sujeito humano (DAVÍDOV, 1988). Leontiev (2021, p. 103) sintetiza a explicação do conceito teórico de atividade enfatizando que ela é “uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo.”

Quando o ser humano entra em atividade, quando sente necessidade, ali já está colocada a sua motricidade, organizada segundo a influência de outros corpos, resultado da relação social estabelecida. A motricidade está presente na prática social objetal desde a origem do ser humano, quando nos deslocamos de um espaço a outro, quando manuseamos objetos, quando nos comunicamos etc. A motricidade,

[...] como comportamento intencional, não é o resultado de contrações musculares puras, mas, sim, uma resposta a uma causa exterior (*input*) integrada e conservada por uma atividade superior de análise e síntese e que se materializa sob a forma de uma ação ou gesto humanizado (*output*). (FONSECA, 2008. p. 409).

Ou seja, a motricidade é resposta a uma causa exterior que necessita ser articulada psiquicamente. Segundo Rubinstein (1964), as causas externas atuam sob mediação das condições internas do pensar, método que o autor denomina como determinismo dialético. A base do pensamento se dá pela análise, síntese, generalização e transformação dos dados sensoriais que se iniciam no ambiente. Os receptores sensoriais internos reconhecem esses dados externos e enviam impulsos nervosos para os neurônios que promovem a contração dos músculos, gerando as operações motrizes. Assim, as ações e operações motrizes são aprendidas na relação com outros seres humanos, como condições externas e simultaneamente mediadas pelas condições internas. Esse processo de cognição foi descrito em pontos de análise para que fossem apresentados os conceitos de maneira mais clara, porém vale destacar que os mesmos ocorrem de maneira síncrona. Leontiev (apud DAVÍDOV, 1988, p. 30, grifos nossos) explica de maneira mais detalhada, apontando que

[...] a atividade interna é secundária: se forma no processo de interiorização da atividade objetal externa. Aqui é importante levar em consideração que a interiorização não consiste no simples traslado da atividade externa ao

plano interior da consciência que existe anteriormente, mas na formação deste próprio plano [da consciência].¹⁷

As condições internas e externas são a forma de comunicação do sujeito com a humanidade. Fonseca (2008, p. 387) nos chama atenção para o fato de que essa forma de comunicação se chama sociabilidade. Sendo assim, “Da postura bípede à praxia¹⁸ fina, à oromotricidade da fala e à grafomotricidade da escrita, todas as conquistas psicomotoras, sem exceção, decorrem em um contexto social e são aprendidas por meio da mediatização cultural.” A oromotricidade e a grafomotricidade são dois elementos essenciais para o desenvolvimento do ser humano. Quando falamos que a motricidade auxilia na construção de um ser integral, estão inclusas a fala e a escrita. Por exemplo, ao decorrer de uma brincadeira a criança utiliza as bases do pensamento lógico para criar táticas e estratégias para a brincadeira, em determinado momento irá precisar explicar suas ideias para os demais integrantes de sua equipe e o fará por meio da comunicação, sendo ela gestual ou falada. Então, além de a brincadeira impulsionar o pensamento lógico, também o faz com a fala, por meio dessa necessidade de comunicação direta com o outro. Existem dois elementos a serem considerados, o primeiro diz respeito à fala da criança, que é tão importante quanto a ação para atingir seu objetivo. O segundo é que quanto mais complexa a ação exigida pela situação, e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. As crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos (VIGOTSKI, 1998).

Em relação à escrita, algo que é muito importante refletirmos é a relação do ensino da lateralidade, da direcionalidade, da percepção espacial que influencia a alfabetização da criança. Mas, por que essas capacidades motoras estão interligadas com a escrita? Primeiro porque a escrita é realizada com as mãos, articulada pela coordenação motora ampla e fina, estática, dinâmica, visomotora, olho-mão, tátil, cinestésica e acústica. Por exemplo, ao segurar um lápis, o movimento realizado é um dos movimentos mais complexos de coordenação motora fina existentes que envolve tanto grandes músculos, como pequenos músculos, o qual chamamos de movimento de pinça. Deste depende a forma como a criança

¹⁷ “[...] la actividad interna es secundaria: se forma en el proceso de interiorización de la actividad objetual externa. Aquí es importante tener en cuenta que la interiorización no consiste en el simple traslado de la actividad externa al plano interior de la conciencia que existe anteriormente, sino en la formación de este propio plano.”

¹⁸ De acordo com Fonseca (2008, p.427), praxia é a gestualização intencional que pelas palavras do autor “pressupõe o estabelecimento prévio e a elaboração antecipada de um plano ou de um programa motor, visando à obtenção de um determinado objetivo.”

irá segurar o lápis e conseqüentemente a sua grafia, o formato de sua letra; segundo, a criança que possui as capacidades motoras bem desenvolvidas, ao abrir o seu caderno, terá a percepção de início de linha, de parágrafo, de final de linha, sem precisar fazer o questionamento ao professor em que linha deve começar a escrever a cada vez que pega o caderno na mão.

O escrever e falar contêm, desde sua gênese, o processo de mediatização cultural pelo uso de instrumentos, signos e símbolos que podem apresentar várias formas na conduta humana, pois se desenvolvem. Iniciaremos esta explicação falando dos instrumentos, os quais podem ser linguísticos ou materiais. A apropriação de um instrumento consiste, para o ser humano, na aquisição das operações motoras que nele estão incorporadas. É, ao mesmo tempo, um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras” que “hominizam” sua esfera motriz. Em síntese, os instrumentos melhoram a condição de trabalho, oportunizando ao ser humano menor gasto energético, menor esforço físico (LEONTIEV, 1978a). Portanto, “o instrumento possibilita a criação e a apropriação de novas formas de sua atividade no mundo, com os outros e consigo mesmo.” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 422).

Seguindo a ordem da nomenclatura dos elementos mediatizadores que citamos, destacamos a importância dos signos. Os signos são exteriores e interiores, são um processo complexo que

[...] tem raízes naturais e formas transitórias em camadas mais primitivas do comportamento (por exemplo, o chamado significado ilusório dos objetos na brincadeira e, ainda antes, o gesto indicativo, etc.) e tem a sua “história cultural de signos” dotada de uma série de mudanças quantitativas, qualitativas e funcionais, de crescimento e metamorfoses, de dinâmica e leis [sociais]. (VIGOTSKI, 2000, p. 101).

Para a literatura, por exemplo, um signo é uma letra. Algo criado pela humanidade para facilitar a comunicação entre os seres humanos e que, simbolicamente, carrega a cultura e a história de determinado povo. Segundo Vigotski (2000, p. 131), “A própria criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar.” Os signos são um meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. O que buscamos ensinar é o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos teóricos. Com o intuito de que a criança passe a operar com relações interiores em forma de signos interiores, domine os próprios processos psicológicos e oriente a atividade no sentido de resolver as tarefas. O pensamento não é só

externamente mediado por signos como internamente mediado por significados (VIGOTSKI, 2000). Pois “na qualidade de função do cérebro humano, o pensamento se apresenta como processo natural, mas o pensamento não existe fora da sociedade, fora dos conhecimentos acumulados pela humanidade e elaborados por ela por meio da atividade do pensamento.” (LEONTIEV, 2021, p. 60).

Podemos compreender, de acordo com Fonseca (2008, p. 385), que o signo

Na sua forma mais elementar [...] é uma marca externa, que auxilia o ser humano na realização de tarefas que exigem memória, planejamento ou atenção, isto é, funções mentais que se internalizam e se interpretam como meios de representação da realidade, permitindo o aumento das possibilidades de armazenamento de informações e o controle da atividade mental.

Vigotski (1998) resume os signos como mediadores semióticos das relações sociais e culturais. Martins (2013) explica os signos como mediadores semióticos a partir do entendimento de que quando o ser humano tem uma reprodução sensorial isso gera uma reprodução conceitual, em que o produto do reflexo é a conversão do conceito em signo, em mediatização na atividade objetiva de trabalho. Nesse sentido, um símbolo é também um signo. “No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo.” (VIGOTSKI, 2000, p. 161).

A mediatização cultural por meio de instrumentos, símbolos e signos possibilita ao ser humano a assimilação da produção do processo lógico-histórico da humanidade. Quando ocorre a assimilação para si, os processos que antes eram externos passam a ser internos, então deixam de ser intersíquicos e se tornam intrapsíquicos (VIGOTSKI, 2000). Para Bernstein (1947, apud FONSECA, 2008, p. 423), “Essa linguagem interior, primeiramente mediada pelo adulto, e só mais tarde pela criança, tem um papel ativo no processamento da informação aferente, uma vez que acaba por formular a tarefa motora.” Mas, o que é uma tarefa? A tarefa pode ser entendida como a relação entre a finalidade e as ações. As ações e operações são tentativas de solucionar uma determinada tarefa, com este propósito, quando as ações se tornam mais minuciosas podem se converter em operação, porque altera a finalidade da tarefa. Passamos a explicitar o que são as ações e operações e posteriormente a tarefa. Lembrando que esta divisão está sendo realizada somente a título de apresentar ao leitor estes conceitos, quando esses ocorrem na atividade, dão-se em processo unitário.

Retornamos a Leontiev (2021, p. 128-129) que aponta a estrutura universal da atividade, e explicita um exemplo prático e cotidiano que nos auxilia a compreender a diferença entre ação e operação.

A gênese da ação está nas relações de troca por meio das atividades; toda operação é resultado da transformação da ação que decorre de sua inclusão em outra ação e subsequente “tecnização”. Uma ilustração bastante simples desse processo é a formação de operações cuja execução é exigida, por exemplo, ao se dirigir um carro. Inicialmente, toda operação, como a de trocar as marchas, forma-se como ação subordinada precisamente àquele objetivo e que tem sua “base de orientação” consciente (Priot Galperin). A seguir, essa ação é incluída em outra ação, cuja composição operacional é mais complexa, por exemplo, a ação de mudar a velocidade do automóvel. Agora a troca das marchas se torna um dos modos de sua execução, a operação que realiza, e ela deixa de ser realizada como um processo de estabelecimento de objetivo especial: seu objetivo não é destacado. Para a consciência do motorista, a troca de marchas em casos normais é como algo que não existisse absolutamente. Ele faz outra coisa: movimenta o automóvel, percorre subidas íngremes, descidas, para em determinado lugar e assim por diante. Na realidade, essa operação pode, como se sabe, ser totalmente removida da atividade do motorista e ser executada por um mecanismo automático.

A ação está ligada à finalidade, e as operações às condições. As ações buscam solucionar tarefas, uma ação é uma forma de reagir a determinado estímulo, uma forma de atuar psicicamente e corporalmente para resolver um problema. Uma ação está ligada à finalidade porque quando se entra em ação já se tem uma prévia ideação do que se busca com tal ação, alcançar determinado objetivo. As operações são os modos como tentamos agir, quais operações precisamos realizar para que nossa ação ocorra da maneira prevista para obter o fim. Estão ligadas às condições por que nós realizamos operações de acordo com o que as circunstâncias possibilitam, qual o tempo, o clima, quais os materiais, instrumentos, signos, símbolos iremos precisar utilizar para agirmos em busca de solucionar uma tarefa. Portanto, para Elkonin (1987, p. 154), há “dependência dos processos psíquicos (desde os sensório-motores, elementares, até dos intelectuais superiores) em relação aos motivos e tarefas da atividade na qual estão incluídos e ao lugar que ocupam na estrutura da atividade (da ação, da operação).”

A tarefa consiste em investigar o modo de ação universal aos seres humanos. Surge na atividade com a ideia de finalidade, pois obter o resultado de uma atividade só é possível por meio de resoluções de tarefas que constituem aquela atividade. Em síntese, para resolver a tarefa o sujeito deve encontrar e provar a correspondente ação que deve ser produzida realmente, controlando sua realização por meio da vontade (DAVÍDOV, 1988). Galperin

(apud DAVÍDOV, 1988, p. 37) destaca que “O sujeito pode resolver dita tarefa só se sua ação real é precedida pela testagem e a medição realizadas no plano das imagens.”¹⁹ Durante a tarefa, sua resolução se transforma em imagens que se concentrarão na memória; ao buscar solucionar outras tarefas diferentes, o ser humano busca na memória e na consciência a articulação das imagens conhecidas para estabelecer o modo de ação de resolução de tais tarefas.

Detalhando a tarefa, Rubinstein (1977, p. 35) nos auxilia a compreender o movimento nesse contexto, enfatizando que ele “[...] vem determinado pela natureza ou conteúdo da tarefa que deve ser resolvida pela actuação.” E o autor complementa: “Por isso o movimento baseado no qual o indivíduo executa geralmente uma acção, está vinculado a uma reflexão sobre a tarefa que deve solucionar-se por meio do movimento.” (RUBINSTEIN, 1977, p. 39).

Com este entendimento, percebemos que o trabalho abrange diversas e complexificadas tarefas que exigem ações e operações motrizes refinadas que, ao passar dos anos, acarretarão desenvolvimento e humanização do cérebro.

[...] em termos antropológicos, a complexa organização do cérebro só foi possível devido à extrema e variada mobilidade das extremidades dos membros do corpo e vice-versa. Tal motricidade e versatilidade, preferencialmente das extremidades periféricas (pés, mãos e boca) ampliou-se dos primatas, pela necessidade de sua adaptação às árvores, aos seres humanos, pela necessidade da sua adaptação a um sistema ecológico mais amplo, como as estepes (Fonseca, 1999b, 2001), em que a relação membros-visão se tornou essencial, como se pode constatar no estilo de vida que a atividade de caça sugere em termos evolutivos. (FONSECA, 2008, p. 412).

Em concordância com o exposto, Davíдов (1988, p. 119) acrescenta que a atividade objetual-manipulatória teve como guia a mão com a capacidade para o tato e para realizar movimentos.

Em interação com ela [a mão], os olhos e outros órgãos dos sentidos adquiriram a função de orientação no mundo objetual; começaram a assegurar a planificação e a regulação das complexas manipulações do homem com os objetos e meios de trabalho. Isto, por sua vez, levou a que os órgãos dos sentidos adquiriram a capacidade para observar e separar nos

¹⁹ “El sujeto puede resolver dicha tarea sólo si su acción real es precedida por la prueba y la medición realizadas en el plano de las imágenes”.

objetos as propriedades e relações que eram importantes, precisamente, para semelhante regulação.²⁰

O que permitiu essa realização de movimentos foi sua relação com os órgãos dos sentidos: olfato, tato, paladar, visão, audição e cinestésico, que percorrem o caminho das sensações objetivo-interoceptivas e propioceptivas menos diferenciadas às sensações mais diferenciadas e às objeto-esteroceptivas. Essa relação entre os sentidos e sua especialização possibilitou, por exemplo, à visão assumir a função do tato e liberar as mãos para a realização de outras ações e operações motrizes; outro exemplo é a sensação de vibração, que une a esfera tátil-motora com a acústica (RUBINSTEIN, 1973). Fonseca (1995, p. 73) cita que Luria demonstra ter esse mesmo entendimento da atuação do ser humano quando aponta que esta é “um sistema funcional complexo, não apenas dependente de uma única modalidade sensorial, mas resultando de uma construção dinâmica e complexa.”

Essas articulações entre os órgãos dos sentidos, os membros superiores e inferiores do corpo e a consciência, complexificaram o cérebro, que passou a ser tratado como atividade sincronizada que “[...] permite ao ser humano receber informação do mundo exterior, criar uma auto-imagem subjetiva da realidade objetiva, predizer e antecipar o futuro, avaliar os resultados das suas ações e regular e ajustar os seus comportamentos.” (FONSECA, 1995, p. 55).

No cérebro não há regiões especificamente estabelecidas para cada função motriz, mas Fonseca (1995, p. 79) indica que

O hemisfério esquerdo passa a assumir um papel determinante na organização da fala e dos processos cognitivos conectados com a linguagem, como por exemplo, a percepção organizada de esquemas lógicos, a memória verbal ativa, o pensamento lógico, a categorização, etc. O hemisfério direito assume o papel preponderante no pensamento espacial, na orientação visuoperceptiva, na memória não-verbal, etc.

Assim a formação de cada função psíquica superior do ser humano representa o resultado de centros de trabalho dispersos geograficamente no cérebro, mas em permanente interação (FONSECA, 1995).

²⁰ “En interacción con ella, los ojos y otros órganos de los sentidos adquirieron la correspondiente función de orientación en el mundo objetual; comenzaron a asegurar la planificación y la regulación de las complejas manipulaciones del hombre con los objetos y medios de trabajo. Esto, a su vez, llevó a que los órganos de los sentidos adquirieran la capacidad para observar y separar en los objetos las propiedades y relaciones que eran importantes, precisamente, para semejante regulación.

Existem inúmeras funções psíquicas superiores, entre elas a linguagem, a consciência, a memória, a personalidade, a criatividade, o pensamento, a coordenação motora (LEONTIEV, s/d). Nos deteremos em explicitar a linguagem e a consciência por compreendermos que são base para as demais funções psíquicas superiores. A linguagem possibilita a comunicação, é um meio de comunicação. Para Rubinstein (1979, p. 154) a linguagem é um meio de expressão, é uma forma de influenciar de maneira direta ou indireta na conduta de outros indivíduos. E ainda para este autor, a comunicação

[...] por meio da língua, possui um caráter específico, o qual apoia-se no fato de que a comunicação se faz por meio de pensamentos; o laço que une a linguagem com o pensamento expressa a natureza específica da comunicação levada a cabo por meio da linguagem. Por outro lado, o pensamento possui uma “função”, uma finalidade: o conhecimento do ser; o nexos que o une à linguagem, à língua, não acrescenta nenhuma nova “função” ao pensar, mas expressa o caráter específico do pensamento humano como fenômeno socialmente condicionado e cria novas condições para a atividade mental.²¹

Desta maneira podemos compreender que a linguagem exerce duas funções, a primeira como expressão, ou seja, para comunicação com os demais seres humanos; e a segunda, como elemento estruturante do próprio pensamento, pois o ser humano ao pensar a finalidade dos seus atos o faz mediante a linguagem, mediante o pensamento verbal. Mas é importante destacar que o pensamento e a linguagem não coincidem, mesmo possuindo uma relação de unidade. Falar não significa pensar. Podemos falar palavras aleatórias que não tenham sentido nem significado para a humanidade, porém ainda assim será considerado uma fala, uma forma de expressar a língua. E Vigotski (2000, p. 477) reitera que “[...] o pensamento não coincide diretamente a sua expressão verbalizada.”

Outro ponto relevante para explicitar é a relação da linguagem com a motricidade. Para Fonseca (2005, p. 52), “A linguagem segue a motricidade, tem origem nela, só depois é que a guia e regula.” Podemos explicar melhor essa frase com o seguinte exemplo de Vigotski (2000, p. 74) sobre o desenvolvimento do gesto de apontar:

²¹ “[...] por medio de la lengua, posee un carácter específico, el cual estriba en que la comunicación se hace por medio de pensamientos; el lazo que une el lenguaje con el pensamiento expresa la naturaleza específica de la comunicación llevada a cabo por medio del lenguaje. Por otra parte, el pensamiento posee una “función”, una finalidad: el conocimiento del ser; el nexos que lo une al lenguaje, a la lengua, no añade ninguna nueva “función” al pensar, sino que expresa el carácter específico del pensamiento humano como fenómeno socialmente condicionado y crea nuevas condiciones para la actividad mental.”

Inicialmente, esse gesto não é mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além do seu alcance; suas mãos esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso.

Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros.

Neste exemplo podemos perceber a primeira relação da criança com a linguagem, como ela ainda não tem condições de falar, ela passa a gesticular, a apontar para aquilo que está sentindo necessidade de alcançar. Se a mãe ou outro responsável entrega aquilo que a criança quer, sem questionamentos, a criança irá associar que é preciso somente apontar para conseguir a coisa desejada. No primeiro momento, o movimento da criança é dirigido ao objeto; no segundo momento, o movimento, já gesto, é dirigido aos outros seres humanos.

Pensando no ambiente escolar, Asbahr e Nascimento (2013, p. 425) nos alertam para a relevância da qualidade da linguagem, da comunicação, pois “é a qualidade dessa *comunicação* com os outros que pode determinar de modo mais direto a qualidade do desenvolvimento da criança.” Tanto os gestos quanto a fala são a principal forma de comunicação com as crianças na escola e destes conosco, professores.

O segundo elemento que iremos analisar é a consciência. Esta aparece no ser humano primeiro como pré-consciência, pois inicialmente o ser humano não consegue representar e reproduzir a imagem na memória, somente em situações imediatas. Posteriormente a consciência se torna a imagem subjetiva da vida objetiva, mediada pelo reflexo psíquico da realidade. Aquilo que para o sujeito aparece no mundo objetivo como motivos, finalidades e condições de sua atividade deve ser percebido, representado, compreendido, retido e reproduzido em sua memória de um ou outro modo, formando a consciência. Tem sua gênese na atividade objetivada, como forma transfigurada de manifestação das relações sociais que são realizadas pela atividade do ser humano no mundo objetivo (LEONTIEV, 1978).

Em convergência com Leontiev, Lukács (1969) enfatiza que “a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser.” Para Rubinstein (1979, p. 206),

Quando adquirimos consciência de algo, nos expressamos utilizando um sistema de conhecimentos socialmente elaborados. Nisso se manifesta o

caráter socialmente condicionado – profunda e intimamente condicionado
– de toda consciência humana.²²

Quando não desenvolvemos a consciência, não nos apropriamos das produções históricas da sociedade; não somos capazes de acumular memórias ou, se conseguirmos, faremos parcialmente; teríamos dificuldades em praticar diversas habilidades motoras. Para a motricidade, por exemplo, ter consciência das ações motrizes resulta em afinamento da percepção ocular, padrão total planejado da ação, que se tornará mais ajustado, orquestrado, sequencializado e flexível; melhora o grau de organização psíquica, alcança excelência coordenativa, controles cada vez mais precisos, econômicos e automatizados. O domínio das ações motrizes garante ao ser humano a socialização da experiência, a sua independência e autonomia locomotora (FONSECA, 2008).

Em se tratando da relação consciência e motricidade, outro fator importante a ser discutido são os reflexos. Galperin (1959, apud ZAPORÓZHETS, 1987) ressalta que a primeira forma autônoma da ação é material. No final, é material ideal. A passagem da primeira para a última é o processo em conjunto da formação de uma série de reflexos, qualitativamente diferentes, desta ação material com a consequente abstração de um certo aspecto da ação e a conversão da transformação material em meio de pensamento do fenômeno material em fenômeno da consciência.

Há os reflexos relacionados a um estímulo, chamados reflexos espontâneos, que se tornam conscientes somente no ato de sua realização e os reflexos condicionados, que desde a sua ideação já são conscientes. Vigotski (2004, p. 19) afirma que o reflexo como reação a um estímulo é “[...] qualquer ato do organismo suscitado por algum estímulo externo do sistema nervoso; é transmitido através do nervo centrípeto ao cérebro, de onde, através do nervo centrífugo, suscita-se o movimento.”

Os reflexos condicionados também são conhecidos como reflexos conscientes. De acordo com Leontiev (2021, p. 164), surgem

[...] como resultado da divisão dos processos da vida do sujeito em processos que realizam suas relações bióticas diretas e processos de “sinalização”, que as medeiam; o desenvolvimento de relações internas, engendradas por essa divisão, é expresso pelo desenvolvimento da estrutura da atividade e, nessa base, também no desenvolvimento das formas do reflexo psíquico. A seguir, no nível da pessoa, ocorre certa transformação dessas formas que levam a que, ao se fixarem na língua (nas

²² “Cuando adquirimos conciencia de algo, nos expresamos utilizando un sistema de conocimientos socialmente elaborados. En esto se manifiesta el carácter socialmente condicionado – honda e íntimamente condicionado – de toda conciencia humana.”

línguas), elas adquiram uma existência quase independente como fenômenos objetivos e ideais. Além disso, elas são constantemente reproduzidas por processos que se realizam na cabeça de indivíduos concretos. Isso constitui o “mecanismo” interno de sua transmissão de geração para geração e a condição de seu enriquecimento por meio de contribuições individuais.

Consideramos essas duas funções psíquicas supracitadas, a linguagem e a consciência, para reforçar que o ser humano quando entra em ação, tem consciência da sua finalidade, apresenta uma orientação para um determinado resultado (LUKÁCS, 2012). Além disso, Vigotski (1998, p. 32) afirma que

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

A partir do que discutimos até o momento podemos perceber que a conduta do ser humano, seu psiquismo “submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico*.” (LEONTIEV, s/d, p. 68, grifos do autor). O desenvolvimento sócio-histórico ou histórico-social é o processo de desenvolvimento do ser humano e da sociedade que se efetiva na atividade produtiva. A criança em relação com os adultos vai revelando o lugar que ocupa nas relações sociais, se apropria dos significados históricos dos objetos e do modo de ação de manusear os objetos (LEONTIEV, 1978).

Analisemos a passagem de uma ação inconsciente a uma operação consciente e voluntária. Tomemos o exemplo explicitado por Leontiev (s/d, p. 110):

[...] o caso de um atirador: quando ele atinge o alvo, efetua uma ação bem determinada. Como caracteriza esta ação? Em primeiro lugar, evidentemente, pela atividade em que se insere, pelo seu motivo e, portanto, pelo sentido que ela tem para o indivíduo que a efetua. Mas ela caracteriza-se também pelos processos e operações através dos quais se realiza. Um tiro ajustado requer numerosas operações, cada uma respondendo às condições determinadas da ação dada: é necessário assumir uma certa pose, apontar, determinar corretamente a mira, encostar o ombro, reter a respiração e premir corretamente o gatilho.

Para o atirador experimentado, estes diferentes processos não são ações diferentes. Os fins correspondentes não se distinguem na consciência. O atirador não diz: “Agora devo pôr a arma no ombro, agora retenho a minha respiração etc.”. Na sua consciência só há um único fim: atingir o alvo. Isto significa que ele domina as operações motrizes que o tiro exige [e que viram hábitos, se tornam automatizadas].

Analisemos os movimentos realizados pelo atirador. Em um primeiro momento, ao pegar a arma, o sujeito realiza a empunhadura com a mão dominante: polegar fora do gatilho,

esticado ao lado da arma apontado para o alvo; indicador também fora do gatilho esticado do outro lado da arma e os demais dedos no punho da arma. A outra mão servirá de suporte, próxima a arma, em direção ao chão e, também, com o polegar esticado para a frente apontado para o alvo. Com a empunhadura correta, o sujeito passa a fazer a visada da arma, linha reta que parte dos olhos do atirador, pela arma e termina no alvo. Deve controlar a respiração, diminuir a frequência cardíaca e acionar o gatilho com o meio da falange distal do dedo indicador. São movimentos minuciosos em busca da eficácia do tiro, que demandam técnica e precisão.

Como visto, para manusear objetos corretamente são muitos os elementos necessários. No processo histórico de desenvolvimento do ser humano, este atinge suas funções psíquicas superiores por efeitos da sua motricidade, que lhe permite atingir primeiro sinais e posteriormente ferramentas nas relações sociais com outros seres humanos pela imitação (FONSECA, 1995). Essa iniciação da motricidade, do movimento, de acordo com Fonseca (2008, p. 429),

[...] implica a interação sistêmica de: processos de decisão (motivação, intencionalidade, etc); processos de programação interna (envolvendo dados tônicos, posturais e somatognósticos); processos de ativação sensorial (proprioceptivos e exteroceptivos); processos de reafirmação (retroalimentação e transformação sensitivomotora).

Sendo assim, o movimento humano contém duas bases dialeticamente complementares, a planificação e a execução. Depois de regular a execução, o ser humano verifica a sua atividade consciente, comparando os efeitos das suas ações com sua idealização para controlar suas falhas, e reprograma os processos de decisão, os processos de programação interna, os processos de ativação sensorial, os processos de reafirmação e de transformação, como um espiral, buscando solucionar as tarefas motoras com maior qualidade de acordo com suas vivências (FONSECA, 1995).

Com esse argumento finalizamos a descrição do desenvolvimento filogenético do ser humano, da história da humanidade e transitaremos para a análise de como cada criança vai reproduzir de forma sintética esse desenvolvimento filogenético, ou seja, como ocorre o desenvolvimento ontogenético, singular, de cada indivíduo, de cada novo representante da humanidade.

3.1 A MOTRICIDADE DA CRIANÇA

Iniciamos essa análise pensando a criança desde seu nascimento até a fase adulta, destacando a importância que a motricidade apresenta para a assimilação das produções históricas e culturais. Fonseca (2008, p. 410) destaca que desde os primeiros dias de vida da criança

[...] é a motricidade que cria os dados necessários para uma organização sensorial e neuronal internamente estruturada e, em consequência, também cria a necessidade de um suporte ou de um alicerce autocentrado em que possa assentar todo o desenvolvimento das estruturas perceptivas, cognitivas e motoras (por isso adaptativas), que, por sua vez, permitirão ao ser humano ser um “animal cultural e social”, capaz de realizar ações para alguma coisa, ou seja, materializar projetos intencionais de uma adaptação interiorizada e transcendente.

Destarte, Rubinstein (1973) descreve que as ações motoras nas crianças até um ano de idade se dão pela percepção e sensação, e estas serão necessárias ao longo da vida, principalmente durante a infância. É importante que, nesta etapa da vida, a criança realize num primeiro momento sua adaptação aos dados da realidade, que se dá pela experimentação de diferentes materiais, com diferentes massas, texturas e formas, bem como cheiros e gostos, que estimulam a coordenação motora fina e ampla dos pés e das mãos.

A sensação é, em primeiro lugar, o fator inicial de uma reação sensório-motora; em segundo lugar, é o resultado de uma atividade consciente. As sensações aparecem das seguintes formas básicas: sensações cutâneas; táteis; de temperatura e dor; gustativas e olfativas; visuais e auditivas; de posição e de movimento; e orgânicas. A percepção é o reflexo sensível de um objeto ou de um fenômeno da realidade objetiva que atua sobre os órgãos sensoriais. A percepção do ser humano pressupõe a capacidade para reagir a um estímulo sensível, mas também a aptidão para se tornar consciente da correspondente qualidade sensível que é propriedade de um determinado objeto. Toda percepção é percepção da realidade objetiva. As percepções podem ser categorizadas como: percepção e orientação da personalidade; do espaço; do movimento; do tempo; da forma; do tamanho. A sensação e a percepção estão intimamente relacionadas, são reflexos da realidade objetiva, por meio dos sentidos (olfato, tato, paladar, visão, audição, cinestésico), cuja realidade existe independente da consciência e influi nos órgãos dos sentidos (RUBINSTEIN, 1973). Segundo Vigotski (1998, p. 45), “o movimento não se separa da percepção: os processos coincidem quase que exatamente.”

Em sua obra, Rubinstein (1977) aproxima-se desses conceitos quando indica que a maioria dos movimentos do feto são produzidos pelos processos de alimentação e circulação sanguínea. São movimentos instintivos que ocorrem por meio da sensação e da percepção, que constituem aproximadamente 30 por cento de todos os movimentos até o primeiro ano de vida do bebê.

As funções locomotoras desenvolvem-se na criança, como se sabe, em fins do primeiro e princípios do segundo ano de idade. Quando se desenvolve o sistema estriado. Na idade de um a dois anos, observa-se ainda, no entanto, uma falta de habilidade e estabilidade, não nos movimentos locomotores, mas de uma maneira geral em todos os movimentos. Deve-se tal facto principalmente ao desenvolvimento insuficiente da actividade tónica mais evoluída, isto é, ao regulamento da tonicidade. (RUBINSTEIN, 1977, p. 43).

É possível também perceber dificuldades das crianças dessa idade com o movimento de prensão da mão, por isso é muito comum que os objetos caiam da mão ou sejam arremessados. São os primeiros contatos das crianças com os objetos que normalmente, sendo brinquedos ou não, as crianças os tomam como brinquedos. Mas Rubinstein (1973, p. 184) ressalta a importância da compreensão de que neste nível de desenvolvimento, quando as crianças passam a apanhar objetos, “já reagem de maneira distinta a todas as cores e, por conseguinte, distinguem-nas” a partir do grau de luminosidade.

Segundo Vygotski (1998, p. 126), no desenvolvimento da criança, somente após o terceiro ano de vida, ela pode envolver-se numa situação imaginária, pois esta

[...] seria uma nova forma de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato. O comportamento de uma criança muito pequena é determinado, de maneira considerável – e o do bebê, de maneira absoluta – pelas condições em que a atividade ocorre.

Nos anos pré-escolares, as crianças “[...] começam a formar as primeiras ideias, sentimentos e hábitos morais, os traços do caráter.” (ZAPORÓZETHS, 1987, p. 228)²³. Nessa idade, o brinquedo media a relação da infância com o brincar e se transforma de acordo com as brincadeiras de papéis sociais, ora assume o próprio papel, ora assume papéis e funções diferentes. Na brincadeira,

[...] o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. [...] A criança não realiza toda

²³ “[...] comienzan a formarse las primeras ideas, sentimientos y hábitos morales, los rasgos del carácter”.

essa transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. (VYGOTSKI, 1998, p. 128).

Para ajudar a compreender esta questão, utilizamos o exemplo que Novosielova (1978, p. 213) nos apresenta em que

[...] a criança que atua em uma situação que exige a utilização de uma vareta para alcançar um brinquedo distante, passa gradualmente da ação com a vareta como prolongação do braço, à ação com a vareta como “entrelaçada” à mão para o movimento. Quer dizer, tem lugar a passagem de uma ação manual a uma ação mediante instrumentos, forma-se o procedimento de ação mediante instrumentos e objetos. O caráter específico da formação do procedimento de ação com instrumentos consiste em que ocorre a transformação radical do caráter de todo o elo operacional, orientado em direção ao instrumento em correspondência com as condições em que está dado o objeto, isto é, o objetivo dos esforços dirigidos da criança.²⁴

Quando a criança passa a utilizar um objeto como instrumento, esse objeto agora não está mais na sua mão como movimento de apreensão, apenas para observá-lo. Agora o objeto passa a fazer parte de sua mão, compor o seu corpo, e será movimentado de acordo com as ações e operações motrizes exigidas pela tarefa que a criança irá realizar. Então ela deixa de pegar um objeto apenas por alcançá-lo, sem fim específico, e passa a utilizar o objeto como instrumento para alcançar outro objeto, a finalidade muda, o pensamento se complexifica. A criança está desenvolvendo a percepção espaço-temporal, localização do objeto que ela quer pegar; ao mesmo tempo, idealiza o que fazer para pegá-lo e percebe a distância que ela está dele; bem como, a sua coordenação motora geral e específica – várias tentativas de formas diferentes para segurar o objeto entrelaçado à mão. Ainda, de acordo com Novosielova (1978), entendemos que esse avanço das operações manuais às operações instrumentais ocorre mediante duas características: primeiro, as operações instrumentais adquirem traços de direção, trajetória e orientação; segundo, efetua-se a mudança da atividade dos músculos proximais e distais do braço.

²⁴ “[...] el niño que actúa en una situación que exige la utilización de una varilla para alcanzar un juguete alejado, pasa gradualmente de la acción con la varilla como prolongación del brazo, a la acción con la varilla como “entrelazada” a la mano para el movimiento. Es decir, tiene lugar el paso de una acción manual a una acción mediante instrumentos, se forma el procedimiento de acción mediante instrumentos y objetos. El carácter específico de la formación del procedimiento de acción con instrumentos consiste en que tiene lugar la transformación radical del carácter de todo el eslabón operacional, dirigido a la dirección del instrumento en correspondencia con las condiciones en que está dado el objeto, es decir, el objetivo de los esfuerzos dirigidos del niño”.

A partir do controle e manuseio de brinquedos, a criança passa da ação com objetos concretos a ações com significados. Aprender os objetos significa aprender os movimentos que permitem sua manipulação (VYGOTSKI, 1998). Vale ressaltar que, para a motricidade, os brinquedos “[...] promovem efetivamente a conjugação de múltiplas posturas e praxias, de diversas formas de adaptação interna (atenção, imaginação, projeção, fantasmização, etc) e externa (comunicação, interação, imitação, afiliação, etc).” (FONSECA, 2008, p. 392).

O movimento é a forma de se realizar a atuação, é determinado pela natureza ou conteúdo da tarefa. Existem incontáveis tipos de movimentos, os quais podem ser classificados como voluntários e involuntários. Os movimentos só se tornam voluntários quando atendem três níveis: 1) todas as formas elementares dos movimentos – de mãos, pés, cabeça e tronco; todos os movimentos complexos aprendidos na infância: andar, correr, falar – são submetidos à vontade; 2) quanto melhor se aprendeu o movimento, mais facilmente se submete à vontade; 3) o poder da vontade tal como o reforço ou diminuição do movimento corresponde ao princípio da ação e a seu fim (RUBINSTEIN, 1979). Um certo nível tônico-postural é indispensável à preparação de qualquer movimento voluntário (FONSECA, 1995). Os movimentos que não contemplam esses níveis são movimentos involuntários e podem ser compreendidos também como arco reflexo, pois a criança os realiza independente da sua vontade, não os controla.

Segundo Fonseca (2008, p. 427), acompanhando os estudos de Luria,

A área motora primária, responsável pelos movimentos voluntários, está plenamente desenvolvida por volta dos 4 anos, pois é neste período que a criança é capaz de fazer mímica, utilizando as partes do seu corpo para representar objetos, situações ou animais ausentes. Ela serve-se dos dedos para prolongar objetos, é capaz de concretizar o objeto imaginário. A área pré-motora que será responsável pela combinação de gestos e de pô-los em relação em uma dada sequência, permitindo o desempenho de gestos complexos, está plenamente desenvolvida, de acordo com Luria, por volta dos 6 ou 7 anos, pois é nesta idade que os objetos são representados de forma simbólica. Neste momento, a criança deixa, por assim dizer, de utilizar o seu corpo como prolongamento do objeto. Ela já consegue imitar corretamente com as mãos, ilustrando o manuseio do objeto.

O desempenho dos gestos complexos ocorre por volta dos 6/7 anos de idade, porque é nesta fase que a criança começa a assimilar o pensamento teórico e apresenta tonicidade mais evoluída. Isso melhora a condição da sua memória motora e a capacidade de unificar movimentos surge, formando uma sequência. Até então a criança era capaz de realizar um movimento por vez, como por exemplo, jogar uma bolinha para o alto e posteriormente pegá-

la. A partir dessa fase, começa a se apropriar de sequências lógicas, é capaz de jogar a bolinha para o alto, girar seu corpo e pegar a bolinha novamente, é capaz de fazer malabarismo com duas ou três bolinhas concomitantemente, consegue também, por exemplo, correr e saltar ao mesmo tempo, como no salto em distância (FONSECA, 2008).

Fonseca (2008, p. 492) explicita também a ideia de Bernstein, que se aproxima de Luria, ao apontar que na criança

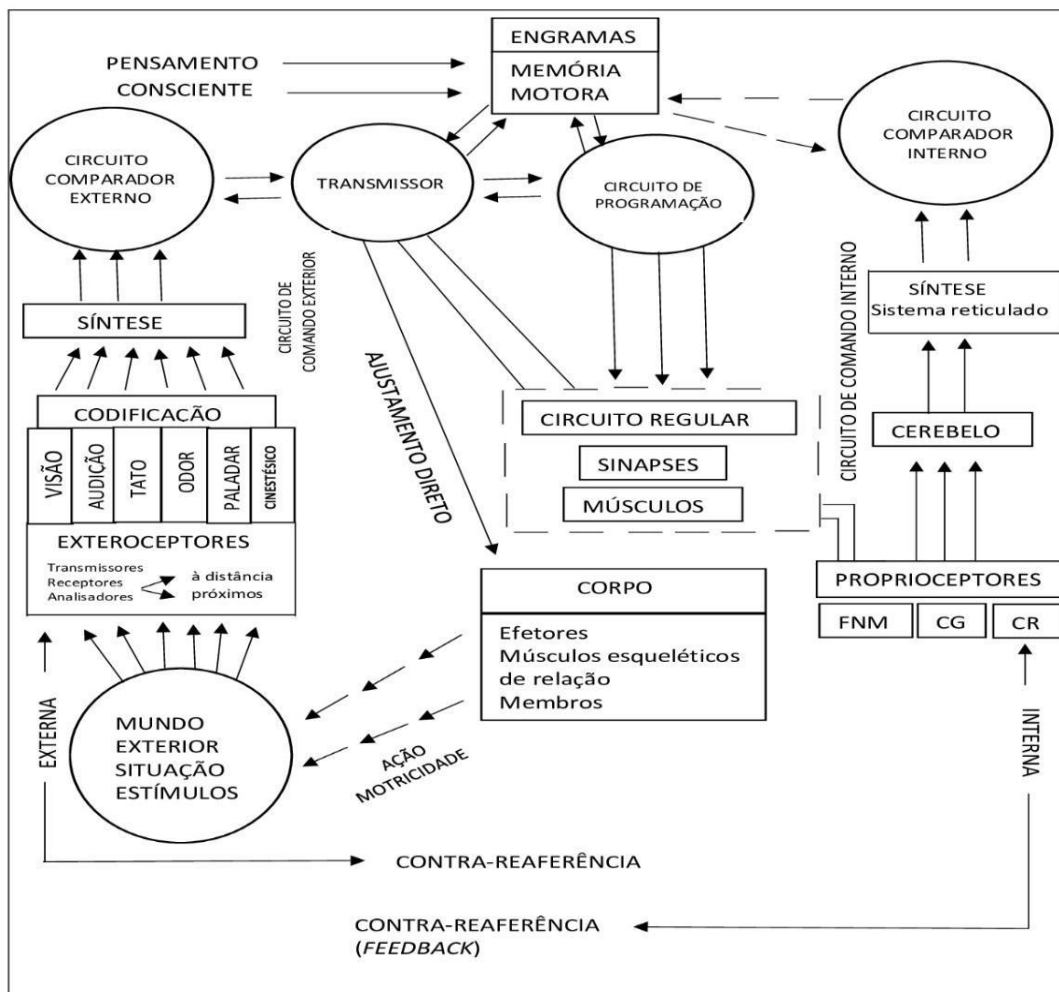
[...] entre os 5 e os 8 anos opera-se uma substancial melhoria na estruturação dos detalhes do controle motor, porém a excessiva atividade motora própria da criança neste período tende a aperfeiçoar-se ainda mais entre os 8 e os 10 anos, mas, mesmo nesta fase evolutiva, o processo de aprendizagem característico do adulto ainda não se encontra totalmente controlado.

No período pré-escolar e escolar²⁵, as crianças aumentam consideravelmente o desenvolvimento e aperfeiçoamento das diferenciações óticas e acústicas, começam a distinguir as alturas do som. Esse aperfeiçoamento verifica-se no processo da atividade orientada, da ação objetiva prática, do jogo e da atividade criadora (RUBINSTEIN, 1973).

Na imagem abaixo, produzida por Fonseca (2008, p. 482), podemos observar como ocorre o processo de aquisição das funções motrizes pelo cérebro, do momento em que pensamos até a execução da ação:

²⁵ Período pré-escolar é formado por crianças de 4 a 5 anos de idade que pertencem a etapa da Educação Infantil. Período escolar é constituído por crianças de 6 a 14 anos aproximadamente que pertencem a etapa de ensino intitulada Ensino Fundamental.

Figura 1: Processo de aquisição das funções motrizes



Fonte: FONSECA (2008, p.482)

As ações e operações motrizes por meio da apropriação, imitação e repetição, quando conscientes, geram uma memória motora. Então, a cada nova necessidade de o corpo agir, o pensamento recorre a essa memória motora para analisar a melhor possibilidade de resposta. Essas memórias mandam sinapses para o circuito comparador interno, circuito comparador externo, circuito de programação e circuito transmissor que acionam outros sistemas. O circuito comparador interno faz uma síntese e a envia ao cerebelo por meio dos proprioceptores. O circuito transmissor vai ter um ajustamento direto com o corpo, os órgãos efetores, músculos esqueléticos e membros. Tanto o circuito comparador interno e o circuito transmissor, quanto o de programação mandam informações para o circuito regular, sinapses e músculos. O circuito comparador externo também cria uma síntese, com codificações pelos órgãos sensoriais da visão, audição, tato, odor, paladar e cinestésico, os quais possuem relação com os exteroceptores (transmissores, receptores, analisadores, à distância ou

próximos) que possuem vínculo com o mundo exterior, as situações e os estímulos. E tudo isso ocorre em contra-reaferências internas e externas, as quais enviam e recebem as informações ao mesmo tempo. É um processo complexo que ocorre em questão de partes de segundos.

Abordamos até aqui a constituição do ser social, a consciência, a linguagem e as demais funções psíquicas superiores que constituem o processo de uma função motriz. Apresentamos brevemente as primeiras ações e operações motrizes que o ser humano desenvolveu durante o percurso histórico-cultural traçado pela sociedade, bem como as características dos elementos mediatizadores das relações sociais, que possibilitaram a comunicação, a aprendizagem cognitiva e o trabalho coletivo. Agora passaremos a dialogar, no próximo capítulo, com a infância e o conteúdo essencial a ser ensinado na pré-escola, a fim de compreendermos como organizar o planejamento para que as crianças desenvolvam sua motricidade de forma consciente e voluntária. Com esta finalidade demarcada, partiremos da atividade guia das crianças na etapa cronológica que pertence à pré-escola.

4 INFÂNCIA E BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA PRÉ-ESCOLA

Em busca de refletirmos sobre como organizar o planejamento pedagógico para desenvolvermos nossas crianças em sua integralidade, mais especificamente para esse trabalho, ressaltando a importância do desenvolvimento da motricidade, regressaremos brevemente à história da infância, para nos aproximarmos do entendimento do que é ser criança no séc. XXI.

Da antiguidade até os primórdios da modernidade, as mortes das crianças eram consideradas naturais e a duração da infância era um período muito curto na vida do indivíduo. Quando sobreviviam, tornavam-se companheiros dos adultos, com quem passavam a conviver o tempo todo e a auxiliar nas atividades de trabalho. A partir do séc. XVII, disseminou-se a ideia de que a criança era diferente do adulto e precisava ser preparada para a vida adulta. Assim, sua formação passou a ser responsabilidade da família e da escola (FONTANA; CRUZ, 1997).

Com a Revolução Industrial, o contexto da indústria moderna modificou os hábitos familiares. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das denominadas mães mercenárias. Essas, ao optarem por não trabalhar nas fábricas, vendiam seus serviços de abrigo e cuidado dos filhos de outras mulheres. No século XIX surgiram as creches e jardins de infância com objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2009). As escolas também ganharam maior visibilidade nesse período. Primeiramente, na Europa, estavam ligadas à Igreja Católica. Com a progressão do desenvolvimento social, discutiu-se a necessidade de escolas públicas que garantissem às crianças, além do acesso à escola, a permanência na instituição.

Elkonin (1987, p. 158) faz uma síntese dessa situação:

A posição da criança na sociedade tem se modificado ao longo da história, mas, em todo lugar e época, a criança foi parte da sociedade. Nas etapas iniciais do desenvolvimento da humanidade, o vínculo da criança com a sociedade era direto e imediato: desde a mais tenra idade, os pequenos viviam de modo comum com os adultos. Seu desenvolvimento tinha lugar dentro dessa vida comum, como um processo indivisível. A criança constituía uma parte orgânica da força produtiva da sociedade, e sua participação nessa força estava limitada só por suas possibilidades físicas. À medida que se complexificavam os meios de produção e as relações sociais, o vínculo da criança com a sociedade mudava: passava de direto a mediado pelo processo de educação e ensino.

No contexto brasileiro contemporâneo, para delimitar os direitos e os deveres das crianças, surgiram documentos a fim de regulamentar a educação. Um dos documentos que contribuíram para reafirmar a escola pública no Brasil foi a Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 208 estabelece o dever do Estado com a Educação mediante a garantia, entre outros níveis, de: “IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade” (BRASIL, 1988).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA -, lei 8.069, estabeleceu a referência cronológica da infância, delineando que para fins de legislação considera-se criança até doze anos de idade incompletos, sendo que dos 0 a 6 anos ocorre a primeira infância (BRASIL, 1990). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB –, lei 9.394/96, que sofreu inúmeras alterações desde a sua promulgação, prevê em seu Art. 4º: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.” (BRASIL, 1996). Antecipa, assim, em dois anos a idade mínima de ingresso da criança na escola, anteriormente obrigatória a partir dos 6 anos, preconizando também a organização do processo de ensino-aprendizagem para as crianças desse período.

A infância sofreu muitas transformações ao longo dos anos e, entre outras mudanças, deixou de ser reivindicado o trabalho infantil, mais que isso, hoje é considerado crime de responsabilidade pública. Passou-se a reconhecer as crianças como sujeitos sociais de direitos e deveres, como por exemplo, de explorar e vivenciar a infância tal qual sua criatividade e imaginação. Vale ressaltar que estamos nos referindo a uma infância universal, mas sabemos que são muitas as particularidades de cada infância. Ainda existe um número muito grande de famílias em condições econômico-financeiras insuficientes, que não conseguem suprir as necessidades de saúde e bem-estar para que as crianças possam ser crianças e possam experienciar a infância. Em casos assim, muitas ainda trabalham para tentar complementar a renda familiar, ou cuidam de seus irmãos menores para que os pais possam trabalhar, sendo forçadas pelas relações socioeconômicas vigentes a abnegar a infância.

A infância e o brincar estão interligados, o brincar é um elemento constituinte da infância que estimula e desenvolve a aprendizagem da criança. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos,

a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 35).

Deveria ser dessa forma. Isto é, possibilitar que a criança viva a sua infância de maneira que possa colocar a brincadeira como centralidade de seus afazeres. As crianças que não estão na condição descrita anteriormente, estão sob a influência da globalização tecnológica. Com o advento da indústria moderna, o mercado de trabalho tornou-se mais concorrido e as crianças passaram a ser submetidas, pela família, a uma vida multitarefas para aproveitarem o tempo e se prepararem para o mercado de trabalho desde muito cedo, na intenção de potencializar a criança. Isso vem acarretando muitos problemas. É perceptível transformações físicas aceleradas, sexualidade aflorada e doenças do sistema nervoso que acometem crianças pequenas (ansiedade, insônia, depressão, hiperatividade)²⁶. Tal condição pode ser decorrente de vários fatores, como de aulas extracurriculares, famílias superprotetoras, estímulos digitais durante muitas horas seguidas e sem interrupção, compromissos com horários calculados e a intensa competitividade (KUNZ, 2015).

Além disso, destaca-se, também, a cultura do adultocentrismo e a pulverização dos espaços de saber (QUADROS, 2017). A sociedade vem priorizando a vida adulta por estar cotidianamente em uma corrida contra o tempo. E a pulverização dos espaços de saber aumenta a quantidade de ambientes de aprendizagem, colocando em dúvida a qualidade e adequação da educação oferecida às crianças pequenas. Kunz (2015, p. 27) destaca que “a excessiva intervenção do adulto, especialmente para apressar o desenvolvimento da criança com a ideia de serem adultos mais preparados e mais competitivos na sociedade de rendimento” interfere e contribui para a aceleração da infância, o que acarreta o seu encurtamento.

Estes debates demonstram que o tempo cronológico da infância continua o mesmo, mas a qualidade de vida e o bem-estar social estão sofrendo uma derrocada pelo ritmo da vida moderna, fazendo com que as necessidades do ser humano se modifiquem rapidamente. Sendo assim, “a memória do brincar, nos tempos atuais, encontra-se apagada pelo excesso de estímulos oferecidos incessantemente em um ritmo veloz e instantâneo” (QUADROS, 2017, p. 37). O tempo de infância passa a ser estipulado ou realocado para outras funções consideradas mais importantes.

²⁶ Devemos analisar essa situação com muito cuidado para não adentrarmos na “corrida” de medicalização da infância, movimento a que somos contrários, mas não temos condições de discutir nesse estudo.

O que precisamos entender é que a “educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a desenvolvê-lo e orientar seu desenvolvimento em determinada direção.” (VIGOTSKI, 2014, p. 61). Na escola, a mediação do conhecimento ocorre, preferencialmente, pela relação professor-aluno, que deve orientar as crianças para um ensino que promova o seu desenvolvimento e não sucumba ao desenvolvimento de uma vida multitarefas. E por esse motivo, com a finalidade de proporcionar às crianças um ensino que impulse o desenvolvimento, iremos destacar a nossa visão de professores de Educação Física, dando visibilidade à discussão da motricidade na infância e, posteriormente, retornaremos à reflexão do que é ser criança nos dias de hoje, quando preferirmos sobre a articulação do brinquedo com a brincadeira.

4.1 MOTRICIDADE NA INFÂNCIA

Falamos em Educação Infantil nos remete a crianças alegres em deslocamento, essa é a primeira imagem que nos vem à mente e é também a primeira relação que fazemos com a motricidade. Geralmente, quando pensamos em crianças, pensamos em ações motrizes, como por exemplo, crianças aprendendo a engatinhar, aprendendo a andar, manipulando objetos, correndo livremente, brincando com outras crianças. Parece que as crianças sentem a necessidade de estar sempre em movimento. Porém, entender a motricidade humana é mais complexo do que observar as ações motrizes das crianças. As ações motrizes possuem “um princípio de organização que perspectiva um sistema sensório-motor complexo, o qual integra comandos motores e informações intra e extrassomáticas derivadas de aferências e de reafereências neuronais” (FONSECA, 2008, p. 482), e formam modos generalizados de ações e operações psíquicas superiores que estão em constante relação com os sistemas corporais: esquelético, muscular, nervoso, respiratório, sensorial etc. Partindo dessa orientação - de que a motricidade é um sistema complexo que envolve o ser como um todo para alcançar o desenvolvimento integral do sujeito -, não podemos nos deter somente em análises motrizes biológicas, hereditárias, anatomofisiológicas, mas pensarmos na relação da motricidade a partir de uma análise sócio-histórica do ser humano.

No período cronológico que compreende a pré-escola na Educação Infantil, as crianças são dependentes dos adultos e veem seu mundo dividir-se “em dois círculos: um criado pelos pais ou pelas pessoas que convivem com elas, sendo que essas relações determinam as relações com todas as demais pessoas; o outro grupo é formado pelos demais

membros da sociedade.” (FACCI, 2004, p. 69). Assim, a aprendizagem ocorre, em um primeiro momento, a partir da relação familiar com os pais, avós, tios, irmãos e, num segundo momento, na escola. Esses dois círculos se dão em uma espiral, proporcionando à criança relações sociais, conhecimentos empíricos e teóricos desenvolvidos por outros seres humanos ao longo do processo histórico da humanidade, como os princípios sociais e morais, os quais também estão encarnados na cultura corporal e, também por isso, a importância do desenvolvimento e da educação dos movimentos.

Partimos do pressuposto que a motricidade é um conceito que abarca elementos gerais que a criança precisa aprender para alcançar um desenvolvimento motor consciente e voluntário. Essa aprendizagem ocorre por meio da assimilação de ações e operações motrizes no intuito de solucionar determinadas tarefas, as quais colocam a criança em atividade guia do desenvolvimento humano. Para a etapa da Educação Infantil a atividade guia, que será central nesse momento como citamos anteriormente, é a brincadeira de papéis sociais (LEONTIEV, 1978). A brincadeira de papéis sociais não surge de forma espontânea, ela inicia por meio de uma necessidade que gera uma motivação na criança fazendo com que a mesma entre em ação para solucionar determinada tarefa. De acordo com Zaporózhets (1987, p. 82, grifos nossos),

Ainda que as novas e mais complicadas habilidades motoras não sejam produzidas *na brincadeira de papéis sociais*, mas que são assimiladas pela criança por aprendizagem direta, *a brincadeira* cria condições especialmente favoráveis para dominar esses movimentos [...]. *Na brincadeira de papéis sociais* do pré-escolar, o movimento pode se converter pela primeira vez em uma finalidade da atividade da criança e, com isso, se transforma em objeto de sua consciência.²⁷

O Coletivo de Autores (1992, p. 65-66) expressa que a brincadeira de papéis sociais é “uma invenção do ser humano, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.” Nascimento (2014) a entende como uma forma particular da atividade lúdica, um ato motor sem fim prático-utilitário. Zaporózhets (1987, p. 82) destaca que *a brincadeira de papéis sociais* “[...] representa a primeira forma de atividade acessível à criança pré-escolar, que

²⁷ “Aunque las nuevas y complicadas habilidades motoras no son producidas en el juego, sino que son asimiladas por el niño por aprendizaje directo, el juego crea condiciones especialmente favorables para dominar estos movimientos. [...] En el juego del preescolar el movimiento puede convertirse por vez primera en una finalidad de la actividad del niño y, con ello, transformarse en objeto de su conciencia”.

supõe a reprodução e o aperfeiçoamento conscientes dos novos movimentos.”²⁸ Nessas passagens dos autores, surgem elementos novos a serem discutidos, a brincadeira de papéis sociais como ato humano, com intencionalidade e curiosidade; a brincadeira de papéis sociais como atividade lúdica; e a brincadeira como primeira atividade da criança na idade pré-escolar. No segundo capítulo, tratamos das ações motrizes como ato humano, que desenvolveu diversas maneiras do brincar. Neste capítulo nos detemos em tentar explicar a brincadeira de papéis sociais como primeira atividade da criança na pré-escola e como uma atividade lúdica e sua relação com o brinquedo.

4.2 BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

As brincadeiras foram criadas há milhares de anos e existem inúmeros modelos e diferentes categorizações, mas quando pensamos em brincadeiras escolares fazemos logo associação às brincadeiras pedagógicas para alfabetização e brincadeiras populares. Por que isso ocorre? Porque estamos acostumados com esses modelos de brincadeiras que fazem parte do currículo de nossas escolas, mas não são as únicas existentes. Se buscamos o desenvolvimento de um ser integral devemos possibilitar o conhecimento do maior número possível de brincadeiras, precisamos pensar além da prática corporal da brincadeira, refletir sua função social e sua função cognitiva.

Estamos buscando compreender o conteúdo do conceito de brincadeira. Para os autores da teoria Histórico-cultural, principalmente Elkonin (2009), Zaporózhets (1987) e Schedrovitski (1966), a palavra jogo refere-se à brincadeira de papéis sociais. Por esse motivo, a partir dessa seção, quando nos referirmos a jogo, estaremos tratando como sinônimo de brincadeira de papéis sociais. Não faremos a troca da nomenclatura nas citações seguintes para propagar a autenticidade das obras originais.

A título de compreender minimamente qual o conceito geral de jogo, buscamos a seguinte resposta de Schedrovitski (1966, p. 87):

O jogo é: 1) A atitude particular da criança ante o mundo que o rodeia; 2) a atividade particular da criança, que varia e se desenvolve como sua atividade subjetiva; 3) o tipo de atividade (ou a atitude ante o mundo) socialmente dado, imposto à criança e assimilado por ela; 4) o conteúdo particular da assimilação (ou o conteúdo assimilado); 5) a atividade em cujo transcurso ocorre a assimilação dos mais variados conteúdos e o

²⁸ “[...] representa la primera forma de actividad, accesible al niño preescolar, que supone la reproducción y el perfeccionamiento conscientes de los nuevos movimientos.”

desenvolvimento da psique da criança; 6) a forma pedagógico-social de organização de toda a vida infantil, da sociedade infantil.²⁹

Esses aspectos estipulam o que o jogo é, mas ao mesmo tempo ocultam o que o jogo não é. A partir desta compreensão, orientamo-nos por Elkonin (1986, p. 77), que discute a relação essencial do jogo explicitando que o seu conteúdo universal é “[...] a atividade humana e as relações dos homens na sociedade.”³⁰ E, na continuidade da explicação, afirma que

O conteúdo do jogo é o que a criança reproduz como elemento característico, central, da atividade e das relações entre os adultos em sua vida laboral e social. No conteúdo do jogo se reflete a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos; o conteúdo pode refletir somente o aspecto externo da atividade humana: só aquilo com o que atua o homem, ou as relações do homem com sua atividade e com outros homens e, por último, o sentido social do trabalho humano. (ELKONIN, 1986, p. 77)³¹.

Utilizando as palavras de Elkonin (2009, p. 35), podemos resumir que “O conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho.”

Apresentamos o conceito e o conteúdo de jogo em geral, a essência de todos os jogos, aquilo que constitui, que faz o jogo ser um jogo e não qualquer outra coisa. Agora passaremos a analisar as características do conteúdo da brincadeira de papéis sociais, também conhecida como jogo protagonizado que, como essência, apresenta o mesmo conteúdo de jogo. Acrescentando a particularidade do papel na brincadeira de papéis sociais, “o principal é o papel que as crianças assumem. No processo de interpretação do seu papel, a criança transforma suas ações e sua atitude diante da realidade.” (ELKONIN, 2009, p. 3). Sobre o papel, Leontiev (2021, p. 189) explicita que, “é um programa que responde a um

²⁹ “El juego es: 1) La actitud particular del niño ante el mundo que lo rodea; 2) la actividad particular del niño, que varía y se desarrolla como su actividad subjetiva; 3) el tipo de actividad (o la actitud ante el mundo) socialmente dado, impuesto al niño y asimilado por él; 4) el contenido particular de la asimilación (o el contenido asimilado); 5) la actividad en cuyo transcurso tiene lugar la asimilación de los más variados contenidos y el desarrollo de la psique del niño; 6) la forma pedagógico-social de organización de toda la vida infantil, de la sociedad infantil.

³⁰ “[...] la actividad humana y las relaciones de los hombres en la sociedad”.

³¹ “El contenido del juego es lo que el niño reproduce como elemento característico, central, de la actividad y de las relaciones entre los adultos en su vida laboral y social. En el contenido del juego se refleja la penetración más o menos profunda del niño en la actividad de los adultos; el contenido puede reflejar solamente el aspecto externo de la actividad humana: solo aquello con lo que actúa el hombre, o las relaciones del hombre con su actividad y con otros hombres y, por último, el sentido social del trabajo humano”.

comportamento esperado e que ocupa um lugar determinado na estrutura de certo grupo social, é um modo estruturado de participação na vida da sociedade.”

Quando as crianças entram na brincadeira de papéis sociais há papéis explícitos que elas delimitam umas às outras. É o sentido social que as crianças colocam em prática, reconstituindo os papéis existentes na sociedade, como a reprodução das profissões, por exemplo. E há regras implícitas às quais as crianças se submetem, essas regras pertencem ao significado pessoal, que é estabelecido na atividade dos adultos, como as ações e operações motrizes que determinados profissionais devem realizar – “a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos” (ELKONIN, 1986, p. 77). Zaporózhets (1987, p. 82) explicita que “O domínio do movimento se converte na finalidade da atividade da criança. [A criança] Trata conscientemente de reproduzir os movimentos característicos de determinado personagem, transmite intencionalmente suas maneiras peculiares.”³²

Segundo Rubinstein (1977, p. 12, grifos nossos), as regras explícitas e implícitas convertem-se em normas morais para o desenvolvimento da personalidade da criança,

[...] assim como em qualquer outra forma de actividade, *manifestam-se a específica orientação da personalidade e as suas relações com o mundo que a rodeia*, e ao qual se submetem cada uma das manifestações e funções psicológicas do indivíduo que está *brincando*.

Destarte, Davídov (1988, p. 97) aponta que o jogo “favorece antes de tudo o desenvolvimento da imaginação, que permite aos pequenos inventar e logo realizar os planos de ações lúdicas criadoras individuais e coletivas.”³³ A imaginação é uma função psicológica superior importante para o desenvolvimento dos seres humanos, de acordo com Vigotski (2014), é uma cognição sensível, uma capacidade para a reprodução de impressões sensoriais, é como um impulso real da criatividade. Exagero, associação, combinação de imagens isoladas que são combinadas em um sistema, o ciclo se encerra quando a imaginação se converte ou se cristaliza em imagens exteriores, para a realidade. A imaginação depende da experiência e dos interesses que impulsionam a criança à ação e é elaborada de um modo particular, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra em cada período. Qualquer construção da imaginação, partindo da

³² “El dominio del movimiento se convierte en la finalidad de la actividad del niño. Trata conscientemente de reproducir los movimientos característicos de determinado personaje, transmite intencionadamente sus maneras peculiares”.

³³ “[...] favorece ante todo el desarrollo de la imaginación, la que permite a los pequeños inventar y luego realizar los planes de acciones lúdicas creadoras individuales y colectivas”.

realidade, tende a descrever um ciclo completo e encarnar de novo a realidade. Torna-se claro que na educação da criança a constituição da imaginação possui não apenas um significado parcial de exercício e estímulo de uma função isolada qualquer, mas tem um significado global que se reflete em todo o comportamento humano. Nesse sentido, o papel da imaginação no futuro não será menor do que aquele que tem no presente.

Com a imaginação vem também a imitação. Para Vigotski (2004, p. 480), “O mérito essencial da imitação na criança consiste em que ela pode imitar ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades, mas estas, não obstante, não são de grandeza infinita.” Na brincadeira de papéis sociais a criança utiliza a todo momento a imitação da realidade que conhece, a imitação dos modos de ação com os objetos e brinquedos, delimitando suas funções sociais. Imita as relações entre as pessoas, as formas de se posicionar no trabalho, bem como as falas respectivas de cada ação no trabalho.

Pensando dessa forma, o que nós como professores precisamos orientar para que a criança passe a brincar? Inicialmente indicamos a estrutura básica de todas as brincadeiras, sendo ela, as ações e operações motrizes, a imaginação, a criatividade e as regras. Mikhailenko (1975, apud ELKONIN, 2009, p. 253) aponta que, em se tratando da brincadeira de papéis sociais, essa estrutura é mais complexa, porque é necessário que estejam presentes em seu conteúdo, também, os seguintes elementos lúdicos: “(a) o papel ou o personagem; (b) a situação em que transcorre a representação do papel; (c) as ações com que se interpreta o papel; (d) os objetos com que atua quem joga; (e) a relação com o outro personagem.” Portanto, para que uma brincadeira de papéis sociais seja considerada como tal, deve ter esses elementos presentes em sua constituição.

Além dos elementos estruturantes que a identificam como uma brincadeira de papéis sociais e não como qualquer outra brincadeira, há níveis dentro de uma brincadeira de papéis sociais. Vamos exemplificar, de acordo com Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 100, grifos nossos), norteados por Elkonin (2009), quais são esses níveis que a brincadeira de papéis sociais assume dentro da própria elaboração da brincadeira:

PRIMEIRO NÍVEL (3-5 anos) o conteúdo fundamental são as ações objetivas de orientação social;

Subnível 1: o conteúdo da *brincadeira de papéis sociais* são as ações como objetos dirigidos a companheiros *da brincadeira*; papéis são determinados pelo caráter das ações; ações monótonas; lógica das ações não reflete a lógica de vida.

Subnível 2: o conteúdo fundamental ainda é a ação com os objetos, mas está em primeiro plano a correspondência com as ações tal como ocorrem na vida real; ampliação das ações.

SEGUNDO NÍVEL (5-7 anos) o conteúdo fundamental são as relações sociais entre as pessoas e o sentido social da atividade humana.

Subnível 1: As ações do papel expressam o caráter das relações sociais; os papéis são bem delineados; maior variedade de ações; a lógica e o caráter das ações determinam-se pelo papel assumido; infração das ações é alvo de protestos.

Subnível 2: o conteúdo fundamental *da brincadeira* são as relações mais características do papel; a ordem das ações reconstitui a da vida; as regras de conduta do papel são claras; são enfatizadas ações com os diversos personagens *da brincadeira*; a infração da lógica das ações é repelida com veemência.

Após análise destes dados, podemos compreender que, na brincadeira de papéis sociais, a célula é o papel que a criança assume. O papel está presente em cada nível da brincadeira, quando o nível da brincadeira se modifica, o papel se complexifica, exige ações e operações motrizes mais refinadas. O papel “[...] é o programa que responde à conduta que se espera de um *ser humano* que ocupa determinado lugar na estrutura de certo grupo social, é um modo estruturado de sua participação na vida da sociedade.” (LEONTIEV, 1978, p. 133, grifos nossos)³⁴.

É neste tipo particular de brincadeira que a criança pode se apropriar de como o real funciona e reconstituir a realidade em que vive e suas relações sociais. Assim, desenvolve a imaginação, a imitação e a criatividade dando objetividade ao caráter voluntário, formando sua personalidade. Fonseca (2008, p. 392) complementa nosso pensamento quando relata que, com base na brincadeira, “[...] a criança ativa funções proprioceptivas e exteroceptivas, que tendem a gerar respostas motoras adaptativas. Com base nestas, acaba por se organizar internamente, isto é, neurologicamente.” Ou seja, a criança percebe o que acontece externamente e se organiza internamente. Ao realizar a brincadeira pensa as ações e operações motrizes que precisa realizar, após realizar, repensa psicologicamente qual a forma de melhorar suas ações e operações motrizes e obter um melhor resultado motor.

Segundo Gómez (1995, p. 5), a brincadeira de papéis sociais,

[...] em sua forma mais desenvolvida, constitui uma atividade coletiva cujas condições de realização as estabelecem as próprias crianças, e isso conduz a necessidade de se comunicar para levar a cabo uma ideia comum, o que contribui em grande medida a sua formação social e ao desenvolvimento de sua independência e de qualidades coletivas.³⁵

³⁴ “[...] es el programa que responde a la conducta que se espera de un hombre que ocupa determinado lugar en la estructura de cierto grupo social, es un modo estructurado de su participación en la vida de la sociedad”.

³⁵ “[...] en su forma desarrollada, constituye una actividad colectiva cuyas condiciones de realización las establecen los propios niños, y ello conduce a la necesidad de comunicarse para llevar a cabo una idea común,

Para Elkonin (2009, p. 34, grifo do autor), o princípio basilar da forma evoluída da brincadeira

[...] não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem.

Por esse entendimento, o que importa na brincadeira não é o objeto, nem seu uso, mas as relações sociais estabelecidas na brincadeira, mesmo quando a criança está – naquele momento – sozinha, pois com o que brinca e do que brinca são estabelecidos socialmente. A criança por meio da sua imaginação e criatividade pode dar outras formas e funções aos brinquedos, de acordo com as regras da brincadeira, um gesto representativo, com a particularidade de que o objeto pode ter seu significado lúdico alterado no decorrer de uma mesma brincadeira (ELKONIN, 2009). É a relação que a criança demonstra atuando em determinado papel, como age, como se comunica, como aprende e como se desenvolve. O objeto, também considerado como brinquedo, é importante, mas a troca de saberes se evidencia.

Segundo Arkin (1935, apud ELKONIN, 2009, p. 42), o brinquedo é “uma reprodução simplificada, sintetizada e de alguma maneira esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade.” Por isso a criança pode estar brincando sozinha e mesmo assim estabelecer um conjunto de relações sociais, pois não é o brinquedo em si que conta, mas as relações sociais que ele expressa para a criança e que estabelece com a criança.

O que percebemos ao longo do desenvolvimento da humanidade é que há brinquedos clássicos, que mantêm sua essência e alteram suas formas, como por exemplo, a boneca, o carrinho e o peão. Apresentam a mesma funcionalidade em qualquer época histórica. Mas, hoje em dia, é possível que a boneca engatinhe ou ande sozinha, fale palavras ou frases inteiras, venha com acessórios para o cabelo e maquiagens. Já os carrinhos são cópias fiéis dos carros de última geração, com pinturas aerografadas, rodas de liga leve, portas e capô que abrem, entre outras possibilidades. E o nosso antigo peão virou a beyblade, com peças que podem ser alteradas para lhe dar mais estilo e velocidade. Nesses brinquedos, as ações motrizes das crianças se mantiveram semelhantes, porque a essência prevaleceu a mesma.

por lo que contribuye en gran medida a sua formación social y al desarrollo de su independencia y de cualidades colectivas”.

Há casos de brinquedos e objetos em que as ações motrizes do ser humano foram quase que descartadas, “[...] o brinquedo parece ter sofrido um processo de massificação com o advento da era industrial” (QUADROS, 2017, p. 36) e isso influencia diretamente o desenvolvimento da motricidade das crianças. Como por exemplo, o carrinho de controle remoto auxilia no desenvolvimento de pequenas operações motrizes com os dedos ao utilizar o controle, mas coloca a criança em outra posição em relação ao brinquedo, limita as operações em mexer os botões de um controle, o que anteriormente era feito diretamente com o carrinho, que exigia da criança flexibilidade, deslocamento, manuseio do brinquedo.

Para Antonio Júnior (2014, p. 34),

A modernidade trouxe consigo algumas consequências para este grupo de brincadeiras, como a construção industrial de brinquedos, que possibilitam a satisfação dessas necessidades, passando a se tornar um recurso comercializável [...], porém muitos destes brinquedos tendem a limitar radicalmente a qualidade dos movimentos corpóreos realizados pelas crianças.

Agregado à era industrial, criaram-se brinquedos tecnológicos como o videogame, o computador, o celular, o tablet, os quais ofertam inúmeros jogos tanto online quanto também off-line. Esses aparelhos eletrônicos, em um primeiro momento, abriram possibilidades a nossas crianças de um mundo novo, divertido, com uma imagem cada vez mais realista. Oportunizaram também ter as respostas a qualquer pergunta em uma simples pesquisa rápida em um site da internet. Mas, quando não se delimita a quantidade de horas diárias ininterruptas de uso, pode vir a ser prejudicial à saúde³⁶. Mesmo o videogame possuindo sensor de kinect, por exemplo, o qual coloca a criança em movimento para que o jogo ocorra, esses aparelhos, ainda assim, limitam as ações e operações motrizes de nossas crianças quando usados sem restrições, porque colocam a criança na mesma posição corpórea, realizando as mesmas ações consecutivamente. São muitas as questões que nos surgem: e quando as crianças não estão jogando com o sensor kinect plugado, como o corpo se

³⁶ Sobre esse debate ver mais em Abreu; Karam; Góez; Spritzer (2008, p. 164), em que destacamos a seguinte passagem: “No que diz respeito aos jogos eletrônicos, talvez esta seja uma das mais importantes atividades de lazer de crianças e adolescentes no mundo todo e, embora muito se fale na imprensa sobre seu potencial em criar dependência, poucos foram os estudos que investigaram esse fenômeno para tentar definir seu uso problemático como um possível transtorno psiquiátrico. Nesta revisão, foram incluídos trabalhos que avaliaram os aspectos epidemiológicos e as características clínicas de uma parcela de indivíduos que apresentam prejuízo significativo decorrente de seu intenso envolvimento com os jogos de videogame e/ou computador.”

comporta? Em que postura na cadeira, no sofá ou na cama essas crianças ficam? Quais as ações motrizes que realizam enquanto jogam? Quais suas relações sociais com os amigos? Qual a diferença entre o jogo eletrônico livre e o jogo eletrônico orientado com fins educativos? Devemos ter muito cuidado para não tratar estes aparelhos eletrônicos como “vilões” da nossa geração, para além disso, precisamos de um maior número de pesquisas que relacionem as ações motrizes e os jogos eletrônicos numa perspectiva Histórico-cultural, na busca de proporcionar às crianças cada vez mais funções que as coloquem em movimento.

Essas mudanças substanciais na criação de brinquedos, por não priorizarem o desenvolvimento das crianças em relação às ações motrizes, alteram conseqüentemente as brincadeiras de papéis sociais. Tais alterações têm implicações para o ensino, principalmente para a área da Educação Física, que estimula, organiza e propicia a cultura corporal. Torna-se cada vez mais constante presenciarmos crianças reclamando para não realizar tarefas domésticas simples ou tarefas motoras básicas alegando sentir tédio. Essas mudanças são históricas e, de acordo com Marx (1940 apud VIGOTSKI, 1998, p. 9), “mudanças históricas na sociedade na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento)”. Então, se os comportamentos se alteram se formam novas culturas, e por isso a importância de preservar brinquedos e objetos que auxiliem o desenvolvimento da motricidade das crianças.

As ações da brincadeira estão em direta relação com as ações motrizes que correspondem aos objetivos da brincadeira (NASCIMENTO, 2014), pois, no início, a brincadeira de papéis sociais é quase limitada às ações externas que se realizam com ajuda de operações motrizes preparadas pela brincadeira de manipulação de objetos (LEONTIEV apud ILIASOV; LIAUDIS; 1986). Sendo assim, desde as tarefas iniciais da brincadeira de papéis sociais até as ações que a criança utiliza para resolvê-las, percebemos a presença da motricidade. A criança vai assimilando modos generalizados de ação e complexificando suas brincadeiras, aumentando o grau de dificuldade de sua motricidade, de maneira diretamente proporcional. Se aumenta o nível de atuação nas brincadeiras de papéis sociais, aumenta também o nível de consciência da finalidade. Segundo Zaporózhets (1987, p. 73), “A aprendizagem do novo movimento, seu aperfeiçoamento, por uma parte, e seu emprego prático, por outra, adquirem uma independência relativa.”³⁷

³⁷ “El aprendizaje del nuevo movimiento, su perfeccionamiento, por una parte y su empleo práctico, por otra, adquieren una independencia relativa”.

Em busca de as crianças alcançarem o desenvolvimento integral em suas máximas potencialidades, destaca-se a necessidade de compreender a periodização do desenvolvimento humano proposta por Elkonin (1987), cujos estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional direta; atividade manipulatória objetual; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo.

Dessa maneira, no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e, sobre essa base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte, ocorrem períodos em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre essa base, a formação das forças intelectuais cognitivas das crianças e suas possibilidades operacionais técnicas. (ELKONIN, 1987, p. 169).

Analisando esta periodização de Elkonin (1987), Davídov (1988) discorda que a penúltima atividade pela qual o ser humano perpassa é a atividade íntima pessoal. Por conseguinte, Davídov (1988) argumenta que a atividade que está colocada para esta etapa é a atividade socialmente útil, porque os jovens buscam na relação com os adultos uma forma de posicionamento pessoal diante de questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social.

Como nos estamos referindo à discussão da motricidade, mediante o exposto, descreveremos brevemente as principais ações motrizes das atividades dominantes, segundo a periodização do desenvolvimento humano, lembrando que os processos sensório-motores dão-se em unidade com os processos psíquicos. Na comunicação emocional direta, os bebês apresentam expressões emocionais como o choro e o sorriso e seus movimentos são realizados predominantemente³⁸ pelo arco reflexo, apresentam uma intencionalidade de pré-consciência. Durante a atividade objetual manipulatória, a criança passa a controlar e manusear objetos, vai assimilando os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Por meio da linguagem, mantém contato com o adulto, organizando a comunicação e colaboração. Na atividade de jogo de papéis (tratada aqui como brincadeira de papéis sociais) a criança vai transformando o que é ação social para uma ação individual, representa as relações sociais em que está inserida em forma de brincadeira, assumindo papéis começa, assim, a desenvolver a consciência social; aqui as ações e operações motrizes vão se

³⁸ Predominantemente porque movimentos como o de sucção e de sorriso já possuem intencionalidade mesmo na tenra idade.

tornando conscientes. Na atividade de estudo, a criança apropria-se do conhecimento teórico, artístico, lúdico, apropria-se do conteúdo das formas do desenvolvimento da consciência social. Adquire habilidades e capacidades motoras cada vez mais desenvolvidas. Na atividade socialmente útil (proposta por Davídov), formam-se os conteúdos dos conceitos, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e da motricidade complexifica-se, torna-se mais refinada. Por fim, a atividade estudo-profissional é uma idade escolar avançada utilizada como meio para orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, com uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora. As ações e operações motrizes, além de conscientes, passam a ser também autônomas (FACCI, 2004). Essas alterações nas atividades, que levam à troca de uma atividade por outra, ocorrem por meio de crises³⁹, quando a atividade principal daquele momento não atende às necessidades das crianças, surge a necessidade de uma nova atividade. A mudança de atividade leva a uma mudança da relação do sujeito com outros sujeitos.

Dito isso, nesta dissertação, posicionamo-nos frente à primeira infância no período pré-escolar, que tem como atividade dominante a brincadeira de papéis sociais e a relação afetivo-emocional possui uma troca direta com a relação intelectual-cognitiva. E nos questionamos como Nascimento (2021, p. 1), “Se todas as crianças brincam, o fazem a partir de quais condições? Se todas as crianças brincam, a partir de determinadas condições, o que cada uma delas aprende?” E acrescentamos, quais as condições que estão colocadas em cada estágio de desenvolvimento (na comunicação emocional do bebê, na atividade objetal manipulatória, no jogo de papéis, na atividade de estudo, na comunicação íntima pessoal e na atividade profissional/estudo)? Quais as ações e operações motrizes que devem ser aprendidas pelas crianças?

Na primeira infância, as crianças se apropriam das funções sociais dos objetos. Na idade pré-escolar, a criança desenvolve a relação com as pessoas, começa a situar os objetos com suas normas culturais. A brincadeira de papéis sociais “[...] não estimula todos os tipos e aspectos da atividade motora. Alguns passam a primeiro plano, ao tempo que outros adquirem uma importância secundária.” (ZAPORÓZHETS; 1987, p. 77)⁴⁰. Portanto, as passagens de um nível de organização dos movimentos a outro não dependem do

³⁹ Ver mais em Vygotski (1996).

⁴⁰ “[...] no estimula todos los tipos y aspectos de la actividad motora. Algunos pasan a primer plano, al tiempo que otros adquieren una importancia secundaria.”

desenvolvimento espontâneo, mas da adaptação às novas tarefas propostas às crianças (BERNSTEIN apud ZAPORÓZHETS, 1987). Fonseca (2008, p. 500) destaca que

as fases de desenvolvimento não se encontram separadas umas das outras, mas, sim, integradas a vários níveis de implicação e de integração, em que os aspectos dominantes da fase seguinte recombina os aspectos estruturantes da fase anterior. A capacidade de construir e organizar movimentos e de expressar capacidades integradas sofre uma evolução paralela à capacidade de construir planos de ação.

Inicialmente as habilidades motrizes são elementares, não apresentam intencionalidade consciente. Quando as brincadeiras se complexificam, observa Fonseca (2008), as ações motrizes também assumem formas complexas, as quais exigem a aprendizagem consciente. Ter consciência das ações motrizes significa adquirir automatização daqueles movimentos que antes eram por si mesmo finalidades da atividade infantil, converter as ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares e obter exata coordenação dos movimentos. O que vai designar se a ação motora é elementar ou complexa depende do caráter da tarefa proposta à criança e dos motivos da atividade infantil.

De acordo com Zaporózhets (1987, p. 71)⁴¹,

[...] para dominar os tipos complexos de habilidades motoras que a criança necessitará no processo de aprendizagem escolar e logo em sua futura atividade de trabalho, é indispensável aprender a controlar conscientemente os próprios movimentos, subordiná-los à vontade.

Por isso a importância de desenvolver a motricidade em suas máximas potencialidades desde muito cedo, para que posteriormente, quando adulta, aquela criança não apresente dificuldades e limitações motoras. Assim, o que nós defendemos ao longo dessa pesquisa, em acordo com Zaporózhets (1987, p. 245) é que

[...] não há que diminuir a infância, mas aperfeiçoar o seu conteúdo, as formas e métodos de educação para assegurar em cada etapa evolutiva do desenvolvimento da criança a formação sucessiva, por etapas, das qualidades e capacidades da futura personalidade.⁴²

⁴¹ “[...] para dominar los tipos complejos de habilidades motoras que el niño necesitará en el proceso del aprendizaje escolar y luego en su futura actividad laboral, es indispensable aprender a controlar conscientemente los propios movimientos, subordinarlos a voluntad.”

⁴² “[...] no hay que acortar la infancia sino perfeccionar el contenido, las formas y métodos de educación para asegurar en cada etapa evolutiva del desarrollo del niño la formación sucesiva, por etapas, de las cualidades y capacidades de la futura personalidad”.

Para qualificar o nosso ensino, organizá-lo de forma que atenda as necessidades e os motivos de nossas crianças, em que a aprendizagem preceda e impulse o desenvolvimento,

A tarefa central do professor, assim, não está na criação de situações imaginárias *em si mesmas* (criar a “história” ou a narrativa, construir os cenários etc.), mas justamente em *organizar*, nessas situações, os *conteúdos*, os *objetivos* e as *necessidades* vinculados aos novos *motivos* que queremos que as crianças se relacionem e se apropriem. (NASCIMENTO, 2020, p. 4, grifos da autora).

O planejamento dos professores que atuam na pré-escola deve colocar como centralidade do ensino a brincadeira de papéis sociais. Mas, para que isso aconteça, o professor não pode simplesmente propor uma história em si, pois nem os mais completos e belos cenários garantem que a criança entre em uma brincadeira de papéis sociais. Entretanto, a organização das aulas deve partir das necessidades e motivos que levam a criança a entrar em ação em uma determinada tarefa, propondo uma brincadeira na qual ela reconheça suas relações sociais estabelecidas, uma brincadeira que tenha o conteúdo e o conceito universal da atividade de jogo, citados anteriormente, e que apresente a estrutura da brincadeira de papéis sociais. Nela a criança poderá questionar sua realidade, tornar-se um sujeito crítico e consciente, desenvolver-se integralmente e aperfeiçoar sua motricidade.

Então, pensando o desenvolvimento de nossas crianças, precisamos levar em consideração o seu nível de desenvolvimento atual e a sua zona de desenvolvimento imediato, conforme proposto por Vigotsky (2004). O nível de desenvolvimento atual da criança forma-se como resultado de determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento, aquilo que a criança apresenta condições de realizar sozinha. E a zona de desenvolvimento imediato é aquilo que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas o faz com a ajuda do outro, geralmente um adulto, pois o que hoje a criança faz com auxílio fará amanhã por conta própria. A zona de desenvolvimento imediato não trata só do desenvolvimento que a criança já atingiu, mas também do desenvolvimento que se encontra em processo iminente, que virá a acontecer em um futuro próximo, prospectivamente. Nessa concepção de ensino, a aprendizagem suscita para a vida da criança uma série de processos interiores de desenvolvimento.

Não podemos esperar que a criança se desenvolva espontaneamente, não raro, uma ou outra criança dará um salto qualitativo e alcançará este desenvolvimento. Mas precisamos

pensar de maneira orgânica, de forma a atingir, ou ao menos tentar atingir o desenvolvimento para todas as crianças.

É normal ouvirmos em nossas discussões docentes que este ou aquele aluno é imaturo ou infantil e, logo, ainda não atingiu as condições necessárias para aprender. Asbahr e Nascimento (2013, p. 416, grifos do autor) citam o exemplo de uma professora do 4º ano com a qual trabalharam, que dizia que a sua classe era

[...] como uma grande mangueira, tinha algumas mangas já *madurinhas*, prontas para aprender, mas também tinha mangas *verdinhas*, imaturas, que precisavam ser regadas até ficarem prontas para a aprendizagem. Enquanto isso, esperar seria o melhor remédio, seria a estratégia pedagógica mais adequada.

Esta posição pode trazer muitas consequências, partindo do princípio que o desenvolvimento é espontâneo, pura e unicamente biológico. E aqui a tarefa do professor seria “esperar” que esse desenvolvimento se desse de acordo com a maturação da criança. Essa visão reducionista de aprendizagem e desenvolvimento foi superada pela teoria Histórico-cultural, ao propor que a tarefa da educação

[...] com relação aos processos de aprendizagem consiste em estabelecer em que medida desenvolveram-se na criança aquelas funções, aqueles modos de atividade e faculdades intelectuais que são indispensáveis para assimilar certos campos do conhecimento e adquirir certas habilidades. (VIGOTSKY, 2004, p. 467).

Quando a criança faz uma pergunta, “[...] mostra que de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema posto em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias.” (VIGOTSKI, 1998, p. 39). Quando o professor cria situações lúdicas, a criança pode vir a entrar em atividade de jogo por meio da brincadeira de papéis sociais. Desta maneira

Propor ao escolar uma tarefa docente significa colocá-lo em uma situação que requer uma orientação para um procedimento geral, desde o ponto de vista do conteúdo de sua solução em todas as variantes particulares e concretas possíveis das condições. (DAVÍDOV, 1978, apud ILIASOV; LIAUDIS; 1986, p. 102)⁴³.

Além disso, devemos atentar também para a “[...] distribuição dos papéis entre as crianças, cuidando para que não haja uniformidade.” (ELKONIN, 1987a, p. 102), ou seja,

⁴³ “Plantear al escolar una tarea docente significa ponerlo en una situación que requiere una orientación hacia un procedimiento general, desde el punto de vista del contenido de su solución en todas las variantes particulares y concretas posibles de las condiciones”.

não delimitar um único papel para uma criança durante todo o período da aula, mas sim, permitir que todas as crianças vivenciem todos os papéis de determinada brincadeira. Isso porque todo papel delimita alguma ação ou operação motriz diferente do outro. Fazer um rodízio entre os papéis possibilita às crianças desenvolverem suas habilidades motoras, como deslocamento, controle e manuseio de objetos, saltos e suas capacidades motoras, como coordenação motora, percepção espaço-temporal, flexibilidade, força, equilíbrio, agilidade, velocidade etc. Para Nadirashvili (1986, apud ILIASOV; LIAUDIS; 1986, p. 175-178) esta ação do professor de remanejar os papéis busca desenvolver três tarefas principais: ensinar os conhecimentos teóricos sobre os fundamentos da ciência, desenvolver suas capacidades sociocognoscitivas e formar suas personalidades em correspondência com as exigências ideológicas, sociais, morais e estéticas de nossa sociedade.

O estudo da motricidade na pré-escola quer subsidiar conhecimentos que contribuam para que o professor desse nível de ensino organize sua prática pedagógica. Portanto, o posicionamento que adotamos pode ser expresso pelas palavras de Dobrinin (1960, apud ILÍASOV; LIAUDIS; 1986, p. 190):

Só um ensino corretamente organizado, livre do formalismo, conduz os alunos a uma compreensão cada vez mais completa da significação dos conhecimentos que recebem e, ao mesmo tempo, os prepara para participar na vida.⁴⁴

Propomos aos professores da Educação Infantil a organização de seus planejamentos a partir da brincadeira de papéis sociais, não delimitando aqui as áreas pedagógicas, pois esse processo deve ter a adesão tanto de pedagogos quanto de professores de Educação Física e professores de Arte, por exemplo. O intuito é de que a criança assimile conscientemente as formas de movimento por meio das brincadeiras de papéis sociais, ou seja, a automatização daqueles movimentos que antes eram em si finalidades da atividade infantil. Os motivos fazem com que a criança entre em ação, esses estão direcionados à finalidade. A finalidade é a proposição da objetividade que irá satisfazer uma necessidade, no caso da brincadeira de papéis sociais e do tema que aqui estamos tratando, a motricidade na pré-escola, a necessidade que a criança vai buscar responder para suprir sua necessidade é transformar as operações motrizes em ações motrizes autônomas, conscientes e voluntárias.

⁴⁴ “Sólo una enseñanza correctamente organizada, libre de formalismo, conduce a los alumnos a una comprensión cada vez más completa de la significación de los conocimientos que reciben y, al mismo tiempo, los prepara para participar en la vida”.

Não só a criação de novos movimentos, mas também a utilização dos que já possuem, mas que não têm sido suficientemente assimilados na situação prática (ZAPORÓZHETS, 1987).

Tomamos algumas orientações didáticas de Pasqualini e Tshako (2016, p. 437) para exemplificar a que estamos nos referindo:

Organizar o trabalho pedagógico de modo a propiciar às crianças a experiência; criar e recriar; significar e mostrar, por meio de vivências, como o corpo constitui realmente o processo de aprendizagem. [...] A ação pedagógica do professor deve direcionar-se para organizar experiências de exploração diversificadas da linguagem corporal, progredindo de reações reflexas para o gesto intencional.

Estruturar o planejamento das aulas da pré-escola na Educação Infantil, colocando a brincadeira de papéis sociais como centralidade, significa partir da essência do objeto, da necessidade da criança representada na brincadeira, pois “quando se criam as condições pedagógicas adequadas é possível elevar o nível *da brincadeira* das crianças, incluindo o das relações entre elas.”⁴⁵ (GÓMEZ, 1995, p. 6).

4.3 CONTEXTO ESCOLAR E PLANEJAMENTO

Sabemos da precariedade colocada frente ao trabalho docente, professores sufocados pelas limitações materiais das escolas, baixos salários, rotatividade devido aos contratos temporários, reuniões pedagógicas, planejamentos, avaliações etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Porém sabemos também da ânsia dos educadores em proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, que desenvolva o ser integral, em que o aluno seja sujeito de sua própria vida, ativo na sociedade e que possa ter oportunidade de escolha.

Sabemos também do enfrentamento das dificuldades que a pandemia da Covid-19 estabeleceu aos professores. Durante quase dois anos – os quais não iremos detalhar precisamente porque para cada país e para cada estado brasileiro o enfrentamento ocorreu dentre suas especificidades –, o ensino ocorreu de maneira remota por meio de plataformas de videoconferência. Por mais que essas plataformas aproximassem o aluno do professor, por meio da imagem e do áudio, ainda era algo muito distante do contato presencial da sala de aula e da convivência com os demais colegas, da troca de vivências com sentimentos, emoções e conhecimentos. Para lecionar neste período excepcional, os docentes tiveram que

⁴⁵ “[...] cuando se crean las condiciones pedagógicas adecuadas es posible elevar el nivel de juego de los niños, incluyendo el de las relaciones entre ellos”.

procurar novas formas de tratar os conteúdos, mas sem condições de alterar os princípios teórico-metodológicos. Então, além das adversidades com as quais os docentes se defrontam normalmente, somaram-se as dificuldades criadas pela pandemia da covid-19. E o retorno às aulas presenciais também foi e continua conturbado.

Contudo, não podemos nos eximir do problema que está posto visivelmente em turmas da pré-escola, com o referenciado por nossa experiência pessoal na introdução deste trabalho, em que citamos a dificuldade das crianças em solucionar tarefas por meio de ações e operações motrizes e que essas crianças geralmente (com exceções) apresentavam motricidade elementar, dificuldade de realizar movimentos corporais básicos como se deslocar, saltar, girar etc., em outras palavras, com um repertório de habilidades e capacidades motoras reduzido.

Em busca de ajudar a solucionar este problema, exemplificaremos a diferença da organização de uma aula sob princípios da teoria Histórico-cultural e da teoria da atividade proposta nesta dissertação. Analisemos dois exemplos pensando uma tarefa de uma aula de Educação Física na Educação Infantil: o primeiro, de acordo com a teoria desenvolvimentista (GALAHUE; OZMUN, 2003); o segundo, embasado na teoria do ensino desenvolvimental, tomando a brincadeira de papéis sociais como centralidade (ELKONIN, 2009).

No primeiro exemplo, tomando a teoria desenvolvimentista como base teórica, podemos pensar em uma brincadeira de estafeta: a formação de uma fila em que cada criança vai solucionar a tarefa na sua vez e retornar ao final da fila para realizá-la novamente, que tenha por finalidade desenvolver o salto. Então cada criança, na sua vez, vai tentar saltar a distância proposta pelo professor, delimitada por cordas e, assim, sucessivamente até o momento em que o professor finalizar a tarefa. Ao pensar essa tarefa, paremos para analisar o seu significado: ou a tarefa não articula nenhuma finalidade ligada ao saltar e se torna cumprir a ordem do professor, um saltar por si e não para si, com a finalidade de preencher as horas/aulas; ou tem como finalidade somente o desenvolvimento da técnica de saltar (comparada à primeira opção, essa pelo menos ensina a técnica); mesmo assim não estimula uma necessidade na criança, um sentido pessoal para solucioná-la. Viemos afirmando ao longo desse trabalho que é preciso sistematizar e organizar a aula para além do desenvolvimento motor, que é importante, mas não há como separá-lo do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social etc.

Analisemos o segundo exemplo, proposto por Pasqualini e Tshako (2016), com a tarefa de brincar de “pular o rio”, que na linguagem pedagógica também envolve o ensino-

aprendizagem da habilidade de saltar. Porém, no momento da explicação da tarefa, o professor apresenta uma situação desencadeadora de aprendizagem (MOURA, 2010) às crianças, em que propõe que tentem “pular o rio” sem cair nele, chegando ao outro lado da margem sem se molhar. Assim, “As ‘margens de um rio’ [...] materializam externamente o objetivo de saltar o mais distante possível, permitem à criança ir se relacionando com esse objetivo, compreendendo-o e descobrindo os meios para concretizá-lo.” (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 422). Dessa maneira, colocando a brincadeira de papéis sociais como centralidade da tarefa, estamos possibilitando à criança entrar em atividade de jogo e se desenvolver omnilateralmente, sentindo a necessidade e motivação para solucionar a tarefa determinada, pois ela apresenta para a criança uma finalidade a ser atingida e que necessita de ações motoras para alcançá-la. É desta forma que entendemos o desenvolvimento da motricidade na pré-escola, compreendendo que, a partir deste conteúdo, podemos oportunizar aos alunos a assimilação da motricidade ainda na infância, para propiciar às crianças ações e operações motrizes desenvolvidas em suas máximas potencialidades e, posteriormente, a apropriação do pensamento teórico da motricidade. Em suma, estudamos a motricidade na pré-escola visando superar visões reducionistas que se limitam ao conteúdo funcional, assim superar significa compreender a criança/sujeito da aprendizagem como um ser complexo. Além disso, “O aumento na amplitude do movimento é muito marcado quando as crianças passam de uma tarefa de salto livre ao salto a uma distância determinada.” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 75)⁴⁶, porque envolve realizar um ato inconsciente, saltar livremente sem finalidade e um ato consciente, saltar com a finalidade de alcançar a distância mínima proposta.

Com a argumentação desenvolvida até aqui, ressaltamos a importância de desenvolver a motricidade de nossas crianças ainda na pré-escola, pois quando se encerra o ciclo da Educação Infantil, e a criança é inserida na escola, começa a assimilar as formas mais desenvolvidas da consciência social, a ciência, a arte, a moral, o direito, os quais estão ligados à consciência e ao pensamento teórico (DAVÍDOV, 1988). E, na idade adulta, “não existem formas evoluídas de jogo: elas foram desalojadas e substituídas pelas diferentes formas de arte, por um lado; e pelo esporte, por outro.” (ELKONIN, 2009, p. 20). Por esse motivo, destacamos novamente a importância de desenvolver a brincadeira de papéis sociais ainda na pré-escola. Com o passar dos anos, os brinquedos vão sendo alterados, tornando-se

⁴⁶ “El aumento de la amplitud del movimiento es muy marcado cuando los niños pasan de la tarea de salto libre al salto a una distancia determinada”.

ferramentas, “passando do tamanho reduzido, adaptado às mãos infantis, para o tamanho natural que os adultos utilizam, e as condições dos exercícios vão se aproximando cada vez mais do trabalho produtivo.” (ELKONIN, 2009, p. 69). E as ações e operações motrizes, quando bem desenvolvidas, tornam-se automatizadas. No trabalho, a motricidade é um hábito.

Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento motor do ser humano dependem da estrutura, da base constituída na infância. Aquele sujeito que se desenvolveu em sua integralidade, atingindo o máximo de desenvolvimento de suas ações e operações motrizes possuirá maior facilidade ao solucionar uma tarefa motora. Aquele sujeito que não teve oportunidade, condições econômico-financeiras, ou não lhe foi propiciado um ensino desenvolvimental na infância, ao solucionar uma tarefa motora, encontrará problemas, pode vir a resolvê-los, mas com maior dificuldade, ou pode não alcançar a resolução mais adequada àquela tarefa, por não ter capacidades e habilidades motoras como flexibilidade, equilíbrio, coordenação motora, agilidade, percepção espaço-temporal, raciocínio lógico, força, velocidade, etc. desenvolvidos, promovendo um sentimento de inferioridade, de incapacidade.

Desta maneira, frisamos novamente a necessidade de pensar e organizar a motricidade desde a pré-escola da Educação Infantil, abrindo um leque de possibilidades às nossas crianças para que possam se interessar e motivarem-se a resolver tarefas a partir de ações e operações motrizes. Nossos planejamentos, planos de aulas e afins, a documentação que pertence ao processo de ensino-aprendizagem, têm de estar vinculados com uma proposta teórica e com uma concepção de ensino sólidas, que vislumbre a formação de um sujeito crítico, de um ser integral, que é afetivo, emocional, social, político, estético, ético, motor, cinestésico etc. Proporcionar essas características à personalidade de nossas crianças é a luta permanente de uma educação de qualidade, que preza pelo direito do ser humano, pela transformação da sociedade, para que a igualdade se torne um princípio alcançável. Essa busca é uma luta árdua, que está colocada no cotidiano de nossas escolas, que envolve infraestrutura, alimentação, materiais e, sobretudo, envolve pessoas.

Esta manifestação que fazemos aqui é a de tratarmos nossas crianças como prioridade, sem ignorar os demais períodos da vida humana, mas justamente aspirar a um mundo melhor, onde nossas crianças, ao se tornarem adultas, possam ter oportunidade de escolha, das suas profissões, por exemplo, bem como das suas moradias, das suas refeições,

dos seus posicionamentos políticos, garantindo seus direitos e deveres como cidadãos que vivem em sociedade e não para a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano é um ser social que prevê a finalidade de suas ações. No ser social “[...] o pertencimento de gênero⁴⁷, mesmo surgindo, via de regra, ao natural – pelo nascimento –, é plenamente formado e tornado consciente pela práxis social consciente, já pela educação.” (LUKÁCS, 2013, p. 289). A importância do papel da educação para a criança é reconhecida em nível mundial e avaliada por numerosas investigações que permitiram esclarecer as grandes possibilidades de desenvolvimento físico e psíquico, as quais demonstram que durante a infância a criança pode vir a alcançar o máximo de desenvolvimento a partir de condições pedagógicas adequadas. Nessa idade pode iniciar a formação de capacidades, habilidades e hábitos que formarão a personalidade (GÓMEZ, 1995).

Dito isso, são muitas as questões existentes ainda não respondidas sobre a infância e a pré-escola, aqui abordamos as questões relacionadas à motricidade e ao brincar sem a pretensão de esgotá-los e sem menosprezar os demais conteúdos da formação dos indivíduos nesse período.

Buscamos indicar contribuições que possam auxiliar para orientar os trabalhos didáticos no campo da abordagem do conteúdo da cultura corporal na pré-escola. O avanço em relação à compreensão da motricidade nesse nível de escolaridade é importante, pois é nele que as aptidões, capacidades e habilidades no âmbito das ações motoras se formam e têm papel decisivo no desenvolvimento ulterior das crianças. A brincadeira de papéis sociais estimula o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da imaginação e da criação.

Apontamos, de acordo com nossa experiência, lecionando Educação Física na Educação Infantil, os desafios de organizar as aulas colocando como centralidade a atividade guia das crianças na pré-escola, a brincadeira de papéis sociais, bem como as dificuldades que as crianças apresentam ao realizar movimentos corporais de habilidades motoras básicas. Avançamos no sentido de voltarmos à gênese da motricidade no ser humano para compreendermos a motricidade das crianças nos dias atuais. Pontuamos a estrutura da brincadeira de papéis sociais, demonstrando a importância do papel que a criança irá assumir na brincadeira e como ela irá demonstrar, por meio do papel, as relações sociais com as quais tem convívio no meio em que está inserida, reconstituindo as normas morais e as “regras”

⁴⁷ Gênero aqui diz respeito ao ser social, o ser humano, não às discussões específicas das relações de gênero.

da sociedade. Entender melhor os modos de ação da brincadeira de papéis sociais possibilita organizar nosso planejamento com maior consciência sobre o que estamos propondo e, assim, atender as necessidades motrizes das crianças nesse ciclo escolar.

Vale ressaltar que a relevância da dissertação se encontra no fato de que se as crianças não desenvolverem suas habilidades e capacidades motoras em suas máximas possibilidades ainda na infância, com algumas exceções, talvez não o façam quando adultas. E, por isso, ainda encontramos muitos adultos que desenvolvem objeção ao defrontar-se com uma tarefa motora refinada, alegando, por exemplo, não possuírem coordenação motora bem desenvolvida para solucionar tal tarefa.

Não podemos esperar que as crianças se desenvolvam espontaneamente, ainda que uma ou outra seja capaz de dar um salto qualitativo e alcance esse desenvolvimento. Mas precisamos pensar de maneira orgânica de forma a atingir, ou ao menos tentar atingir, o desenvolvimento motor de todas as crianças. Buscamos alcançar os professores que trabalham na pré-escola da Educação Infantil, propomos a organização de seus planejamentos a partir da brincadeira de papéis sociais, não delimitado aqui às áreas pedagógicas, pois esse processo deve ter a adesão tanto de pedagogos quanto de professores de Educação Física e professores de Arte. O intuito é o de que a criança assimile conscientemente as formas de movimento, ou seja, a automatização daqueles movimentos que antes eram em si finalidades da atividade infantil, é transformar as operações motrizes em ações motrizes autônomas, conscientes e voluntárias. Não só a criação de novos movimentos, mas também a utilização dos que já possuem, mas que não têm sido suficientemente assimilados na situação prática (ZAPORÓZHETS, 1987).

Estruturar o planejamento das aulas da pré-escola, colocando a brincadeira de papéis sociais como centralidade, significa partir da essência do objeto, da necessidade da criança representada na brincadeira.

Apontamos também que a “aceleração” da infância é resultado de uma sociedade despreparada para receber a atual infância. Não é na aceleração em si que reside o problema, a mera desaceleração não o resolve. Precisamos conhecer o desenvolvimento humano para compreender as reais necessidades que permeiam a infância e, assim, podermos fazer contribuições mais significativas, possibilitando que as crianças desenvolvam suas funções psicológicas superiores, de acordo com o tempo necessário para a aprendizagem, explorando e promovendo a criatividade e a imaginação na infância.

As crianças estão sempre se movimentando, mas seus movimentos ocorrem devido a um processo complexo da motricidade que envolve as funções psíquicas superiores, os grandes e pequenos grupos musculares, estímulos aferentes e eferentes, órgãos sensoriais, ou seja, o ser em unidade, o ser integral. A gênese da motricidade coincide com a origem do ser humano. A explicação biológica da motricidade apresenta limites para explicar as funções psíquicas superiores, especificamente humanas. A relação sócio-histórica de desenvolvimento da humanidade contribui significativamente para uma análise aprofundada sobre a importância da motricidade para a formação da personalidade, da consciência e da ação voluntária. Quando a criança alcança consciência da finalidade de suas ações motrizes, realiza suas operações com maior facilidade. E, conseqüentemente, suas habilidades e capacidades motoras se tornam mais desenvolvidas, vão se complexificando e aperfeiçoando-se. Essas práticas da cultura corporal acompanharão a criança em todas as etapas de sua vida e auxiliarão os demais campos de desenvolvimento em busca de um ser integral.

Investigamos como a motricidade surgiu, qual foi o seu desenvolvimento sócio-histórico e quais seus avanços na contemporaneidade. Apontamos contribuições para pensar o ensino da motricidade na Educação Infantil, tomando a brincadeira de papéis sociais como centralidade nas aulas da pré-escola de maneira eficaz para que as crianças assimilem a motricidade de forma autônoma, consciente e voluntária. Na busca por demonstrar que “quando se criam as condições pedagógicas adequadas, é possível elevar o nível *da brincadeira de papéis sociais* das crianças, incluindo o *nível* das relações entre eles.” (GÓMEZ *et al*, 1995, p. 6, grifos nossos)⁴⁸.

Em síntese, quando a criança tem consciência da finalidade de suas ações motrizes realiza suas operações com maior facilidade, de forma voluntária. E, conseqüentemente, suas habilidades e capacidades motoras se tornam mais desenvolvidas, vão complexificando-se e aperfeiçoando-se. Essas práticas da cultura corporal acompanharão a criança em todas as etapas de sua vida e auxiliarão nos demais campos de desenvolvimento social, cultural, estético, ético, político, em unidade.

Ressaltamos a importância de pensar uma organização das aulas na Educação Infantil em que a preocupação seja “articular conteúdos e formas de ensinar que possam, a cada momento de vida da criança, ser promotoras de humanização e emancipação, considerando

⁴⁸ “[...] cuando se crean las condiciones pedagógicas adecuadas es posible elevar el nivel de juego de los niños, incluyendo el de las relaciones entre ellos”.

as peculiaridades e necessidades de cada período de desenvolvimento.” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 30).

Finalizamos pontuando que na pré-escola devemos oportunizar à criança um espaço receptivo de convívio social, onde ela tenha vez e voz, seja compreendida como sujeito que possui experiências e saberes a serem confrontados. Assumindo este posicionamento político, ético e estético frente ao planejamento para a pré-escola, estaremos contribuindo, de maneira significativa, para a formação da personalidade e para a formação humana de nossas crianças.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, C. N.; KARAM, R. G.; GÓEZ, D. S.; SPRITZER, D. T. Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. **Revista Brasileira de Psiquiatria.**; n° 30, v. 2, , 2008.

ANTONIO JÚNIOR, W. Jogos digitais e a mediação do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é Manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: ciência e profissão.** São Paulo, n. 33, v. 2, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei número 8.069, 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação: Brasília, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *Periódico Questões de Psicologia*, n.6, 1981, p. 13-26. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. DAVIDOV E V. V. REPKIN – LIVRO I. Curitiba: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2019.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DE BONA, B. C.; MORAES, D. L. As concepções de desenvolvimento humano nos objetivos da Educação Física na Educação Infantil no município de Criciúma/SC. **Revista Motrivivência**, vol.30 n.55. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n55p124> Acesso em: 8 out. de 2021.

ELKONIN, D. **Psicologia do Jogo.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Sobre o problema de periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvemental: antologia.** Livro. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 149-172.

- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.
- FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FONTANA, R.; CRUZ, M. N.. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes. São Paulo: Phorte, 2003.
- GÓMEZ, A. M. S. et al. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.
- KOLYNIK FILHO, C. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. **Revista Construção Psicopedagógica**, vol.18, nº 17. São Paulo dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200005 Acesso em: 17 de ago. de 2021.
- _____. Contribuições para o ensino em motricidade humana. **Revista Discorpo**, São Paulo, n. 13 2002.
- KUNZ, E. **Brincar & se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, s/d.
- _____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Ciudad de La Habana. Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- _____. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.
- LONGAREZI, A, M.; PUENTES, R. V. **Antologia**: livro I. Série Ensino Desenvolvimento. Minas Gerais: Edufu, 2017.
- LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf. Acesso em: mar. de 2020.
- _____. **Para uma ontologia do ser social II**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Para a ontologia do ser social**. v. 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

LURIA, A. Vigotskii. In. VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NASCIMENTO, C, P. A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, C. P. **A criação de situações imaginárias e os processos educativos na educação infantil: Reflexões a partir do ensino da Educação Física**. UFSC: Textos para formação, jun. 2020. Disponível em: <https://geppe.paginas.ufsc.br/rascunhos-digitais-em-educacao-fisica-textos-para-formacao/> acesso em 10 de ago. de 2020.

NASCIMENTO, C. P. **A brincadeira é fundamental na organização dos processos pedagógicos da infância?** Reflexões sobre alguns pressupostos que orientam nossa atuação docente com a brincadeira. UFSC: Textos para formação, jun. 2020. Disponível em: <https://geppe.paginas.ufsc.br/rascunhos-digitais-em-educacao-fisica-textos-para-formacao/> acesso em 10 de ago. de 2020.

NETO, C. A. F. **Desenvolvimento da motricidade e as “culturas da infância”**. Universidade Técnica de Lisboa, 2001. Disponível em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/d1.pdf> Acesso em: 17 de ago. de 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVOSIELOVA, S. L. El desarrollo del pensamiento en la edad temprana, **1978**. IN: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 211-217.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr On-line**. Campinas, n. 33, p.78-95, março. 2009.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N.; (Orgs). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para as crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

QUADROS, E. A. **Psicologia e desenvolvimento humano**. Petrópolis: Vozes, 2017.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología: principios y metodos.** La Habana: Editorial Del Consejo Nacional de Universidades, 1964.

_____. **Princípios de Psicologia Geral: Sensação e Percepção.** vol.3, 2 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

_____. **Princípios de Psicologia Geral.** vol.6, 2 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. **El desarrollo de la psicología: principios y métodos.** Editorial Pueblo y Educación: Habana, 1979.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abril de 2007.

SCHEDEVOVITSKI, G. P. Observaciones metodológicas a la investigación pedagógica del juego, 1966. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades.** Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 87-94.

VIEIRA PINTO, A. **Por que os ricos não fazem greve?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F.; DE ALMEIDA, S. H. V. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Revista Psicologia da Educação,** São Paulo, 29, pp. 27-55, 2º sem. de 2009. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/issue/view/2178>, acessado em 31/07/2019.

ZAPORÓZHETS, A. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño escolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología).** Moscou: Progreso, 1987. p. 71-82.

_____. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología).** Moscou: Progreso, 1987. p. 228-249.

7 APÊNDICE

Etapas da formação da socialização na brincadeira de papéis sociais

Indicadores	1er. Nivel	2do. Nivel	3er. Nivel	4to. Nivel
I. Carácter de las acciones	Acciones de manipulación sin contenido definido.	Acciones con contenido definido, aisladas o repetitivas, de carácter más bien objetal.	Acciones lúdicas concatenadas sin sentido lógico aunque referidas a un rol específico.	Secuencias de acciones con tendencia a reproducir la lógica de la vida real, incluida en un argumento determinado.
II. Utilización de objetos sustitutos.	No los utilizan.	Utilizan algunos sustitutos y estados u objetos imaginarios, pero sin denominarlos por la fundación que realizan.	Utilizan objetos sustitutos y estados u objetos imaginarios habituales y los denominan de acuerdo con su función.	Crean situaciones lúdicas donde manifiestan las distintas formas de sustitución.
III. Adopción de un rol.	El rol no está presente.	El rol solo está presente en el contenido de las acciones que realizan.	Se atribuyen el nombre del rol al cual están referidas las acciones que realizan.	Actúan en consecuencia con los roles asumidos y se denominan por el nombre de estos.
IV. Relación con los coetáneos.	Consisten en breves contactos casuales, son escasos y por motivos no lúdicos.	Surgen casualmente en acciones recíprocas no referidas a un rol.	Surgen casualmente, implícitas en acciones lúdicas, con verbalización o sin ella.	Surgen a partir de los roles asumidos e incluyen comunicación mantenida en acciones que siguen la lógica del argumento.

FONTE: USOVA (apud GÓMEZ et al, 1995, p. 7-8).

