



A-do-le-ta: movimento e desenvolvimento de 0 a 3 anos de idade

Heloisa Toshie Irie Saito*, Vânia de Fátima Matias de Souza, Juliana Macedo Balthazar Jorge e Debora Luppi Souto

Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Maringá, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: htisaito@uem.br

RESUMO. As discussões sobre a infância têm sido constantes nas pesquisas realizadas nas últimas décadas, já que a educação pueril passou a tomar corpo mediante a sua inserção legal na educação básica, suscitando inquietudes sobre a função da creche para a criança pequena. Sob essa égide, o artigo posto, sustentado na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, objetiva promover reflexões acerca das contribuições da teoria da Psicologia Histórico-Cultural em relação à importância do movimento para o desenvolvimento das crianças desde o nascimento até os 3 anos de idade. O estudo apresenta a relação social, mediada pela linguagem, como condutora do pensamento e da ação motora, sendo fator preponderante para o domínio intencional dos movimentos e para a apropriação dos conhecimentos corporais. Na educação infantil, os documentos oficiais nacionais reconhecem a importância do trabalho com o corpo e indicam que na creche, espaço que possibilita interações sociais mais organizadas, é preciso efetivar práticas pedagógicas que explorem o corpo da criança nas variadas possibilidades. O estudo pôde concluir que o movimento é uma atividade motora que deve ser desenvolvida, devendo ser considerada nas ações realizadas pelo professor, a fim de promover a apropriação da cultura humana.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural; movimento; desenvolvimento; infância.

A-do-le-ta: movement and development from 0 to 3 years old

ABSTRACT. Discussions about childhood have been constant in research carried out in recent decades, since puerile education has taken shape through its legal insertion in basic education, raising concerns about the role of daycare for young children. Under this aegis, the article, based on qualitative research of a bibliographic nature, aims to promote reflections about the contributions of the Historical-Cultural Psychology theory in relation to the importance of the movement for the development of children from birth to 3 years old. The study presents the social relationship, mediated by language, as a conductor of thought and motor action, being a preponderant factor for the intentional mastery of movements and for the appropriation of body knowledge. In early childhood education, national official documents recognize the importance of working with the body and indicate that in daycare, a space that allows for more organized social interactions, it is necessary to implement pedagogical practices that explore the child's body in various possibilities. The study could conclude that movement is a motor activity that must be developed, and must be considered in the actions taken by the teacher, in order to promote the appropriation of human culture.

Keywords: historical-cultural psychology; movement; development; childhood.

A-do-le-ta¹: movimiento y desarrollo de 0 a 3 años

RESUMEN. Los debates sobre la infancia han sido constantes en las investigaciones realizadas en las últimas décadas, ya que el cuidado de los niños ha empezado a tomar forma mediante su inserción legal en la educación básica, lo que ha suscitado inquietudes sobre el papel del cuidado de los niños pequeños. Bajo esta base, el artículo, apoyado por una investigación cualitativa de carácter bibliográfico, tiene por objeto promover la reflexión sobre las aportaciones de la teoría de la Psicología Histórico-cultural en relación con la importancia del movimiento para el desarrollo de los niños desde el nacimiento hasta los 3 años de edad. El estudio presenta la relación social, mediada por el lenguaje, como conductor del pensamiento y la acción motriz, siendo un factor preponderante para el dominio intencional de los movimientos y para la apropiación del conocimiento corporal. En la educación de la primera infancia, los documentos nacionales oficiales reconocen la importancia de trabajar con el cuerpo e indican que en la guardería, un espacio que

¹ Brincadeira conhecida, no espanhol, como 'juego popular de manos'.

permite interacciones sociales más organizadas, es necesario aplicar prácticas pedagógicas que exploren el cuerpo del niño en diversas posibilidades. El estudio concluyó que el movimiento es una actividad motriz que debe ser desarrollada y considerada en las acciones realizadas por el profesor para promover la apropiación de la cultura humana.

Palabras clave: psicología histórico-cultural; movimiento; desarrollo; la infancia.

Received on April 5 2020.

Accepted on June 8, 2020.

Published in May 31, 2022.

Introdução

O corpo é uma totalidade biológica, histórica e social repleto de significação para o gênero humano. Corpo e movimento, desde o nascimento, permitem ao sujeito a experiência de conhecer-se e de apropriar-se da cultura circundante.

Considerando a educação infantil, defende-se que o corpo é o principal agente sensitivo, perceptivo, comunicativo, expressivo e relacional. As sensações corporais, bem como a linguagem do movimento abrangem aprendizagens sobre as possibilidades motoras e relacionam-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O psiquismo humano atrelado ao funcionamento cognitivo do ser humano foi estudado pelos principais proponentes da Psicologia Histórico-cultural L. S. Vigotski, Alexis N. Leontiev e Alexander R. Luria. Os autores centraram-se no conteúdo “[...] da psicologia cognitiva (percepção, memória, atenção, solução de problemas, fala, atividade motora)” (Cipolla-Neto et al., 2010, p. 15).

Os resultados das pesquisas que compilam a Psicologia Histórico-cultural indicam um entrelace entre o desenvolvimento intelectual e a cultura na qual os indivíduos estão inseridos. Guiando-se pela seara da teoria em destaque, o estudo analisa a relevância da apropriação do movimento como possibilidade corporal capaz de oportunizar aprendizagens com base nas principais atividades que caracterizam os períodos que compõem as idades entre 0 e 3 anos (Elkonin, 1987).

Para tanto, resgatam-se os principais documentos oficiais que norteiam a educação infantil tentando analisar como eles orientam as práticas pedagógicas corporais nos ambientes educacionais. A apreciação documental considerou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Valendo-se da análise bibliográfica, o estudo lança o olhar sobre o trabalho docente na educação da criança pequena, considerando o movimento como foco investigativo. Nessa busca, a percepção de mundo do pesquisador e a do campo examinado encontram-se atreladas durante todo o processo de conhecimento, desde a origem do objeto de estudo até os resultados e a sua aplicabilidade (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2016).

Ressalta-se que o estudo pretende incitar um debate que enfatize, desde a concepção até a proposição das intencionalidades educativas, a educação do movimento na infância, objetivando o desenvolvimento integral do ser humano.

Considerações da Psicologia Histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano

O mover-se da criança no mundo é resultado de dois fatores que se entrelaçam e se complementam: os biológicos e os socioculturais. Considerando a perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, pode-se dizer que o desenvolvimento humano se efetiva pela relação desses dois fatores interdependentes. Sobre esse aspecto, Vygotskiï et al. (2010, p. 35) definem que existem

[...] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

O argumento do autor indica que a apropriação do movimento humano se constitui na relação entre a criança e o entorno social, de modo que a cultura transmitida é determinante para a apropriação motora e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Marx (1984) distingue a importância das funções psicológicas superiores quando pondera que as aranhas são capazes de tecer uma teia com movimentos precisos e perfeitos, mas, mesmo sendo o pior arquiteto, o ser humano se difere da aranha, porque é capaz de criar, em sua mente, o objeto a ser construído antes mesmo de iniciar a sua execução.

A perspectiva de Marx (1984) mostra que o ser humano possui a capacidade de estabelecer relações conscientes com o entorno. A criança, dispondo da relação com o outro e por meio do movimento, torna-se capaz de tocar, de

sentir, de manipular e de explorar o entorno para apreender a realidade. Essa possibilidade desenvolve as funções superiores, como sensação, percepção, memória, atenção, fala, solução de problemas e atividade motora. Consequentemente, há a transformação da estrutura psíquica e modificações no comportamento. A criança, portanto, passa a se movimentar no espaço intencionalmente, de acordo com sua vontade.

[...] influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (Luria, 2010, p. 25).

Observa-se, no descritivo de Luria (2010), que as possibilidades intencionais e conscientes de comportamento são constituídas nas relações sociais mediatizadas por quem possui a cultura e a transmite. O alcance das funções psicológicas superiores correlaciona-se ao entrelace da maturação física e dos mecanismos sensórios com os processos culturalmente determinados (Luria, 2010). Nessa correlação, percebe-se que a criança se apropria do seu corpo e desenvolve o movimento intencional com base nas possibilidades relacionais e materiais encontradas em seu contexto social. González e Schwengber (2012, p. 73) assim definem:

[...] a corporeidade é constituída de modo biocultural, une aspectos biofísicos e repertórios culturais e simbólicos, com seus significados e sentidos existenciais. O corpo, então, resulta de interações sociais, possui plasticidade e está imerso em um caldo de cultura e de história.

Os repertórios culturais e simbólicos mediatizados pelo ensino das ferramentas e dos signos da cultura elucidam que as capacidades humanas derivam das relações sociais, sendo a linguagem basilar nesse processo.

O aspecto cultural da teoria de Vigotski 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. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotski deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (Luria, 2010, p. 26).

Subsidiando-se nos pressupostos dessa teoria, é possível afirmar que a linguagem é uma ferramenta comunicativa que transmite os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, ao mesmo tempo que conduz a ação e o pensamento. Luria (2010) salienta que, inicialmente, os aspectos motores e verbais estão agregados. Ele exemplifica com o seguinte contexto: uma criança de, aproximadamente, 3 anos, quando colocada em uma situação-problema na qual o seu objetivo é alcançar um doce que está fora de seu alcance, na busca de solucioná-la, usa a fala como guia do pensamento.

[...] ‘este doce está tão alto’ (neste momento, a criança sobe no sofá e pula para cima e para baixo). ‘Eu tenho de chamar mamãe para que ela o pegue para mim’ (pula mais algumas vezes). ‘Não há maneira de alcançá-lo, ele está tão alto’ (neste momento, a criança pega a vara e olha para o doce). ‘O papai também tem um armário alto e às vezes ele não consegue alcançar as coisas. Não, eu não posso alcançá-lo com a mão, eu ainda sou muito pequeno. É melhor subir no banco’ (sobe no banco, agita a vara em círculo, a qual atinge o armário). ‘Pam, pam’ (neste momento, a criança começa a rir. Dá uma olhada no doce, pega a vara e atira o doce para fora do armário). ‘Aí está! A vara o alcançou. Tenho de levar esta vara para casa comigo’ (Luria, 2010, p. 30).

Nota-se que a verbalização auxilia na elaboração da ação, atuando como agente organizador da conduta, pois a criança utiliza a fala para organizar as suas ações. Consequentemente, há uma reestruturação do comportamento motor: ao invés dos movimentos naturais e involuntários, há o domínio intencional dos movimentos. Essa perspectiva é possível porque a criança se orienta por princípios externos. Luria (2010, p. 31) expõe:

[...] suponhamos que desejássemos estudar a aquisição dos movimentos de saltar. Nas crianças muitos jovens, os saltos ocorrem apenas quando o contexto imediato, inclusive os próprios desejos da criança, o exigir. O saltar ‘simplesmente ocorre’. Não podemos evocá-lo. Em seguida, pouco a pouco, a criança começa a usar estímulos auxiliares para dirigir seus próprios movimentos. No começo, esses estímulos auxiliares são de natureza externa; uma tábua é colocada na frente da criança para guiar os saltos, ou então um adulto dá uma ordem verbal: ‘Salte’. Mais tarde, a criança pode obter o mesmo nível de eficiência, dando a si mesma uma ordem, dizendo a palavra ‘salte’ em um sussurro. Finalmente, a criança pode simplesmente pensar ‘salte’, e os movimentos desdobrar-se-ão de forma voluntária.

A linguagem, portanto, relaciona-se com os movimentos intencionais e complexos, sendo um mecanismo de controle e de organização da conduta. Em síntese, os aportes da Psicologia Histórico-cultural sobre o

desenvolvimento humano demonstram que o ser humano não nasce com as possibilidades motoras desenvolvidas, mas, por meio da atividade social, os movimentos se tornam conscientes.

Leontiev (2010, p. 65) analisa que existem atividades que são determinantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento, as denominadas atividades-guia ou principais, as quais são assim conceituadas por ele: “[...] atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo-estágio de seu desenvolvimento”.

Com a finalidade de abranger a relevância da atividade motora, a pesquisa se volta para o estudo do movimento e a importância de explorá-lo no ensino escolar, considerando os períodos e as atividades guias do desenvolvimento infantil que compreendem a fase de 0 a 3 anos de idade.

A importância do trabalho com o movimento na primeira infância

Como vimos anteriormente, o desenvolvimento humano acontece, principalmente, por meio do contato social, enfatizando que o sujeito é um ser social e histórico, ou seja, o que ocorre em seu desenvolvimento é resultado de tudo aquilo que a humanidade construiu historicamente em sociedade e que é transmitido ao sujeito pelo contato social.

O movimento é um aspecto muito importante quando se discute o desenvolvimento humano; nesse sentido, quanto menor é a criança mais importante ele se torna, já que, principalmente por meio dele, as crianças pequenas se relacionam socialmente e exploram o mundo ao seu redor, adquirindo novos conhecimentos. Por se tratar de algo tão essencial para as crianças pequenas, o movimento é um aspecto que não pode deixar de ser reconhecido e trabalhado com as crianças de 0 a 3 anos de idade, pois ele “[...] tem grande importância no desenvolvimento infantil, e por isso é necessário que haja intenção dos professores sobre as atividades de movimento” (Iza, 2008, p. 37).

Cabe mencionar que, na creche, o trabalho com o movimento tem a sua essencialidade posta nas leis que regem a educação infantil, já que vários documentos enfatizam tal importância. De modo geral, essas leis buscam garantir os direitos de todas as crianças. Destacaremos na sequência, alguns destes documentos legais que discutem, com maior intensidade, o movimento.

Nesse sentido, em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que, em seu volume 2, faz menção ao movimento, colocando-o como um eixo a ser trabalhado com as crianças pequenas, definindo-o como

[...] uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (RCNEI, 1998, p. 15).

Como posto no próprio documento, por meio dos movimentos, as crianças agem e atuam na sociedade, apropriando-se da cultura humana elaborada socialmente no decurso da história.

Outro documento importante que norteia a educação infantil é aquele que define as diretrizes curriculares especificamente voltadas a essa etapa do ensino. A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, estabelecida pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Esse documento que normatiza a educação infantil define alguns princípios e alguns objetivos a serem alcançados no trabalho com os pequenos, traçando, para isso, orientações de organização do ensino. No que se refere ao movimento, no item 7, “Organização de espaço, tempo e materiais [...]”, o movimento corporal aparece articulado aos espaços a serem explorados com as crianças; nesse item, o documento define que, “[...] para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos” (DCNEI, 2010, p. 19). Quanto a essas condições mencionadas pelo documento, elas devem assegurar alguns aspectos diretamente ligados ao movimento, quais sejam: “[...] os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (DCNEI, 2010, p. 20).

Outro documento que enfatiza a importância de se trabalhar o movimento com as crianças na educação infantil é a BNCC que trata do movimento em um campo de experiência nomeado “[...] corpo, gestos e

movimentos” (BNCC, 2017, p. 36). Nesse campo de experiência, a BNCC estabelece que as crianças, desde o nascimento, utilizam o movimento para explorar tudo ao seu redor, seja de forma intencional, seja de forma espontânea. Nesse sentido, o documento esclarece que, ao movimentar-se, as crianças estabelecem relações e conhecem o seu próprio corpo:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BNCC, 2017, p. 37).

O corpo das crianças tem papel central na educação infantil e, por isso, deve-se explorar o movimento, de maneira enfática, na prática pedagógica, de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, possibilitando-lhes o estabelecimento das relações sociais e o conhecimento do mundo e de si mesmas.

Cabe esclarecer que os movimentos de que trata o presente artigo não são uma ação sem intencionalidade ou finalidade; não são aqueles “[...] chamados de involuntários por serem controlados por vias nervosas subcorticais (cerebelo, vias extrapiramidais, formação reticular e outras), e dependem da quantidade e da qualidade dos estímulos sensoriais que a criança recebe” (Kolyniak Filho, 2010, p. 56-57). O movimento aqui enfatizado é aquele desenvolvido historicamente e socialmente; o que é passado de geração em geração, aprendido socialmente e munido de intencionalidade. Seguindo essa concepção, é possível dizer que o movimento fez parte das transformações históricas do homem como espécie (filogênese) e faz parte do desenvolvimento de cada sujeito (ontogênese). Isso significa que o processo filogenético se repete, mesmo que de forma aligeirada, na ontogênese humana, como pontua Engels (1986, p. 32):

[...] o desenvolvimento do feto humano no ventre da mãe é uma réplica fiel, mas abreviada, de toda a história do desenvolvimento físico de nossos antepassados do reino animal, através de milhões de anos, desde o estado larval. O mesmo acontece com o desenvolvimento espiritual da criança, que também repete, de maneira mais abreviada, o desenvolvimento intelectual desses mesmos antepassados, pelo menos dos mais próximos.

Nesse sentido, o movimento fez parte da transformação humana e faz parte do desenvolvimento de cada sujeito, permitindo ao homem hominizar-se historicamente e possibilitando a humanização de cada sujeito sobre o processo de hominização, como menciona Leontiev (2004, p. 280, grifo do autor):

[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a ‘leis sócio-históricas’.

A hominização é o desenvolvimento filogenético da espécie humana; tal desenvolvimento, diferentemente dos outros animais, esteve submetido a leis sociais e históricas. Em contrapartida, o processo de humanização é aquele que se dá desde o nascimento mediante o contato social.

A criança, ao nascer, apresenta-se apenas como um membro da espécie animal humana que, aos poucos, com o trabalho de transmissão da cultura humana realizado pelos adultos que a rodeiam, vai se transformando em um membro do gênero humano, da humanidade (Arce & Baldan, 2012, p. 189).

No processo de hominização, os movimentos foram sendo desenvolvidos historicamente e socialmente e tornaram-se cada vez mais complexos. Por sua vez, no processo de humanização, a criança se apropria de gestos, de movimentos e de expressões sociais, que são especificamente humanos, que apresentam sentido no ambiente social, sendo desenvolvidos apenas mediante o contato com outrem.

Esse movimento social não poderá ser desenvolvido de outra forma se não pelo contato com a sociedade, pois é uma característica especificamente humana. O movimento e outras características que apenas a humanidade apresenta são funções psíquicas superiores como destacam Vygotski e Luria (2007, pp. 43-44, grifo dos autores, tradução nossa):

Essas funções não são, do ponto de vista da filogênese, produto da evolução biológica da conduta, mas produto do desenvolvimento histórico da personalidade humana. Do ponto de vista da ontogênese, essas funções contam também com uma história própria do desenvolvimento, estreitamente conectada a sua formação biológica, mas não coincide com ela e, conjuntamente com essa linha biológica, essas funções constroem uma segunda linha no desenvolvimento psíquico da criança. Denominamos a essas ‘funções superiores’, e, com elas, queremos significar,

em primeiro e mais destacado lugar, seu papel no plano do desenvolvimento; para distingui-las da biogênese que designa as funções mais inferiores, debruçamo-nos a denominar a sua história de formação e de desenvolvimento 'sociogêneses das funções psíquicas superiores', ressaltando, assim, a natureza social de seu surgimento².

As funções psíquicas superiores são produtos social e histórico; são aquilo que caracterizam os sujeitos como especificamente humanos. Em outras palavras, "[...] as funções superiores de percepção, de memória, de atenção, de movimento e outras"³ (Vygotski & Luria, 2007, p. 49, tradução nossa) são aquelas que expressam a identidade humana; sem o desenvolvimento delas, não há a essência humana, a humanização. É importante destacar que tais funções não se desenvolvem de forma autônoma, mas conjuntamente. Sobre essa relação destacam os autores:

E isso nos confronta com uma conclusão de grande importância teórica. Sobre a base da grande similitude no essencial que se manifesta em sua origem e em seu desenvolvimento, devemos considerar a unidade das funções mentais superiores. Funções como a atenção voluntária, a memória lógica, as formas superiores de percepção e de movimento, que, até agora, haviam sido investigadas por separado, como fatos psíquicos independentes, aparecem à luz de nossos experimentos como fenômenos essencialmente de uma mesma ordem: unidos em sua gênese e em sua estrutura psíquica (Vygotski & Luria, 2007, p. 48, tradução nossa)⁴.

Compreendendo que as funções psíquicas superiores se desenvolvem conjuntamente, pode-se afirmar que o professor, ao trabalhar o movimento com as crianças pequenas, não está desenvolvendo apenas o aspecto motor, mas a criança como um todo, pois, para que haja movimento intencional, outras funções são trabalhadas, desenvolvendo também os aspectos psíquicos e afetivos, já que, ao se movimentar, a criança analisa as suas ações e relaciona-se com o meio social. Para que haja, de fato, um bom trabalho com o movimento na educação infantil, é preciso que os docentes compreendam a sua relevância para que não fiquem presos ao entendimento errôneo de que o movimento se desenvolve sozinho. Nesse sentido:

[...] apesar da aparente naturalidade do desenvolvimento motor, ele é, tanto quanto os demais processos, habituado pelas condições sociais de desenvolvimento da criança. O acesso e a manipulação de objetos sociais devem, assim, operar a serviço dos mais diversos domínios psicomotores, a começar por aqueles requeridos a sua correta utilização (Martins, 2012, p. 113).

Dessa forma, neste artigo, acredita-se que o trabalho com o movimento deve ser considerado algo essencial no processo educativo e, por isso, ele precisa ser intencional, de modo a conhecer e favorecer o processo de desenvolvimento das crianças.

Concepção de movimento com base na periodização do desenvolvimento: a relevância da intencionalidade pedagógica

A análise acerca das atividades motoras conscientes como capacidades específicas da espécie humana aviva considerar a importância da presença do movimento nas propostas educacionais para a infância, considerando seu caráter promotor do desenvolvimento físico, psíquico e emocional.

O estudo, ao recorrer às análises da Psicologia Histórico-cultural, esclarece que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, incluindo o exercício motor, está atrelado às atividades do indivíduo sobre o mundo. Leontiev (2010) debruçou-se sobre o estudo da atividade como possibilidade de ampliação da consciência.

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (Leontiev, 2010, p. 63).

² "Estas funciones no son, desde el punto de vista de la filogénesis, producto de la evolución bio1ógica de la conducta, sino producto del desarrollo histórico de la personalidad humana. Y desde el punto de vista de la ontogénesis estas funciones cuentan también con una historia propia de desarrollo, estrechamente conectada con su formación biológica, pero no coincidente con ella y que conjuntamente con esa línea biológica construyen una segunda línea en el desarrollo psíquico del niño. Denominamos a estas funciones funciones superiores, y con ello queremos significar en primer y más destacado lugar su papel en el plan del desarrollo; para distinguirla de la biogénesis con que se designa la de las funciones más inferiores, nos inclinamos a denominar a su historia de formación o desarrollo, 'sociogénesis de las funciones psíquicas superiores', resaltando así la naturaleza social de sus comienzos".

³ "[...] las funciones superiores de percepción, memoria, atención, movimiento y otras [...]".

⁴ "Y ello nos enfrenta a una conclusión de gran importancia teórica. Sobre la base de la gran similitud en lo esencial que se manifiesta en su origen y desarrollo, debemos plantearnos la unidad de las funciones mentales superiores. Funciones tales como la atención voluntaria, la memoria lógica, las formas superiores de percepción y de movimiento, que hasta ahora se habían investigado por separado, como hechos psíquicos independientes, aparecen a la luz de nuestros experimentos como fenómenos esencialmente de un mismo orden: unidos en su génesis y en su estructura psíquica".

Leontiev (2010), ao abordar a importância da atividade para a formação da consciência, esclarece que existem atividades que possuem maior relevância do que outras, são as chamadas atividades principais, guias ou dominantes. Salienta-se que tais atividades estão vinculadas aos períodos do desenvolvimento humano.

A atividade principal relaciona-se à formação das funções psicológicas superiores características de cada período. Conforme as aprendizagens se expandem, há a reorganização das capacidades psíquicas, gerando motivos para novas aprendizagens, que, conseqüentemente, desdobram-se em um novo período do desenvolvimento.

Elkonin (1987, p. 122, tradução nossa)⁵ organizou, da seguinte maneira, a periodização do desenvolvimento da infância à idade adulta:

Se distribuirmos os tipos de atividades infantis, teremos que dividi-los em grupos de acordo com a sequência em que se tornam atividades norteadoras, obtendo a seguinte série:

comunicação emocional direta [...]

atividade objetual manipulatória [...]

jogo de papéis [...]

atividade de estudo [...]

comunicação íntima pessoal [...]

atividade profissional de estudo

Dispondo-se das proposições de Elkonin (1987), nesse momento, este estudo enfatiza somente os períodos que contemplam a idade de 0 a 3 anos, portanto comunicação emocional direta (aproximadamente de 0 a 1 ano de idade) e atividade objetual manipulatória (aproximadamente de 1 a 3 anos de idade). Ressalta-se que a periodização está associada ao contexto sócio-histórico, por isso, não pode ser compreendida de maneira estanque.

Como a periodização relaciona-se com o movimento das crianças de 0 a 3 anos de idade? Como a intencionalidade pedagógica contribui para a consciência motora e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Buscando responder a essas questões, sem almejar esgotá-las, o estudo se propõe a analisar os dois períodos que caracterizam o recorte etário desta discussão.

Neste trabalho, defende-se que o desenvolvimento infantil está atrelado aos processos educativos; dessa forma, a compreensão sobre a formação e sobre o funcionamento psíquico com base na periodização contribui para a organização da atividade docente e para a aprendizagem das crianças.

Após o nascimento, o bebê apresenta um complexo aparato biológico de reflexos incondicionados, os quais não são suficientes para que ele se adapte às novas condições de vida, já que necessita dos cuidados dos adultos para sobreviver. A relação com o adulto inaugura o seu processo de humanização capaz de originar os reflexos condicionados vinculados aos órgãos perceptivos, porém isso não ocorre de forma natural; o desenvolvimento psíquico encontra-se vinculado às mediações sobre os instrumentos da cultura humana que lhe serão oportunizados.

Por isso, acredita-se que as condições sócio-históricas e culturais determinam o desenvolvimento do psiquismo. O lugar que a criança ocupa nas relações sociais, a riqueza ou a pobreza cultural presente no convívio com seus pares e a possibilidade de apropriação das objetivações historicamente elaboradas pela humanidade balizam suas condições objetivas de desenvolvimento.

O bebê, na idade compatível para frequentar a creche, já é capaz de manifestar atenção aos estímulos sensoriais. Dessa maneira, a organização das atividades sensoriais é fator relevante, pois ele perceberá o corpo e compreenderá o entorno por meio dos 5 sentidos. “Assim, podemos afirmar que o mundo, ou a cultura historicamente constituída, passa a entrar na vida do indivíduo pelas vias sensitivas e constituirá, dia após dia, o seu psiquismo” (Magalhães, 2011, p. 63). Aliado a esse fator, em cada período do desenvolvimento, o indivíduo se apropria do universo no qual está inserido de forma peculiar. Em cada momento do desenvolvimento psíquico, predomina um tipo de atividade capaz de reorganizar e de acarretar evoluções, entretanto a atividade não acontece de forma espontânea; insere-se nas mediações sociais, ou seja, o indivíduo que domina a cultura a transmite. Na escola, essa relação acontece pelo ensino.

Nesse sentido, o foco do trabalho pedagógico no primeiro ano de vida concentra-se na estimulação sensorio-motora. Arce e Silva (2012, p. 179), ao tratarem da estimulação do bebê, expressam:

⁵ “Si distribuimos los tipos de actividad infantil tienen que hemos dividido en grupos según la secuencia, en la que se convierten en actividades rectoras, obtenemos la siguiente serie: comunicación emocional directa [...]; actividad objetual manipulatoria [...]; juego de roles [...]; actividad de estudio [...]; comunicación íntima personal [...]; actividad profesional de estudio [...]”.

O bebê possui certa rigidez corporal que demandará do professor atenção com a manipulação do corpo, pois deve-se objetivar o relaxamento do bebê. Nessa fase, é importante obter a abertura da mão pela descontração do ombro estimulando a percepção tátil [...]. Como o processo de linguagem oral também deve ser estimulado pelo professor, esse tipo de atividade pode e deve ser acompanhada da fala do professor que pode conversar com o bebê ou cantar para ele enquanto manipula o seu corpo.

Dessa maneira, a estimulação sensorial acompanhada da locução linguística que se estabelece entre o adulto e o bebê é fator decisivo para a formação das necessidades expressiva e comunicativa na criança. Elkonin (1960) salienta que a compreensão da linguagem acontece mediante o estímulo visual organizado pelo adulto. Nesse processo, inserir o bebê nas relações comunicativas exige demonstrar atenção aos seus movimentos corporais como gestos e expressões faciais, respondendo-lhes por intermédio do contato visual, tátil e linguístico. Progressivamente, a relação comunicativa se torna correspondente, estabelecendo, assim, a atividade de comunicação emocional direta.

[...] o adulto ‘apresenta o mundo’ à criança, proporcionando a ela o acesso aos objetos da cultura humana. No interior do processo de comunicação emocional, ou por meio dele, o adulto apresenta à criança uma série de objetos, estimulando sua manipulação, exploração e imitação (Pasqualini & Eidt, 2016, p. 114).

A apresentação dos objetos da cultura circundante estimula os movimentos motores na busca de alcançá-los, de segurá-los e de apreendê-los, o que possibilita o desenvolvimento viso-motor. Nesse sentido, os movimentos dos olhos coordenados com os das mãos representam condição importante para o desenvolvimento, porque é uma maneira de se apropriar dos instrumentos culturais elaborados ao longo da história humana. Por isso, é importante que o professor incentive os bebês a explorarem os objetos, observando e atuando com eles, de modo a compreender que a qualidade, a diversidade e a adequação dos objetos interferem no desenvolvimento infantil. Assim, oportunizar objetos coloridos, de diferentes tamanhos, formas, texturas e com variadas funções favorece a exploração da sensação, assim como a percepção da criança.

Este movimento tem um significado extraordinariamente importante para o desenvolvimento da criança. No ato da captura, formam-se os elementos fundamentais das coordenações viso-motoras. Pegar é a primeira ação dirigida da criança e a origem de manipulações diferentes com objetos (Elkonin, 1960, p. 506, tradução nossa)⁶.

O desenvolvimento do movimento – fator importante para buscar, para alcançar, para agarrar e para atuar com os objetos – depende das relações que os adultos estabelecem com os bebês. Os professores, quando demonstram os movimentos em suas ações com os objetos e auxiliam as crianças em suas manipulações, favorecem o domínio dos movimentos e as interações. “Dessa forma, a intervenção do adulto promove a formação das capacidades de concentrar-se no objeto, engendrando o desenvolvimento da atividade exploradora” (Pasqualini & Eidt, 2016, p. 119). Essa condição contribui para que o bebê passe, progressivamente, da posição deitada para a sentada. Na sequência, a criança começa a engatinhar e, depois, iniciam-se as tentativas dos primeiros passos. A estimulação das sensações e o domínio dos movimentos corporais favorecem a percepção, função psicológica superior central no primeiro ano de vida.

No início, a criança bate nos objetos com a palma da mão, em seguida, agita-os, joga-os contra algo e passa-os de uma mão para outra. Gradualmente, esses movimentos se juntam e formam uma cadeia de repetidas ações variadas com objetos. O exame dos objetos também é desenvolvido. A criança pode olhar, por um longo período, o objeto que manipula (Elkonin, 1960, p. 506, tradução nossa)⁷.

A atuação com os objetos, quando mediada, possibilita que a criança se aproprie das suas características e das suas possibilidades (forma, cor, textura, temperatura etc.). Elkonin (1960, p. 144, tradução nossa) define que “[...] a percepção é um reflexo do conjunto de qualidades e de partes dos objetos e dos fenômenos da realidade que atuam diferentemente nos órgãos dos sentidos”⁸. Nesse sentido, as percepções e as sensações resultam da relação entre os órgãos dos sentidos e os objetos.

Arce e Silva (2012, p. 169) salientam que é importante destacar “[...] que, no processo de manipulação dos objetos, são estabelecidas conexões entre suas distintas qualidades que constituem a base para que se formem a imagem total do objeto”. A percepção, como função psicológica superior, determina a capacidade de o

⁶ “Este movimiento tiene una significación extraordinariamente importante para el desarrollo del niño. En el acto de coger se forman los elementos fundamentales de las coordinaciones motoras visuales. Coger es la primera acción dirigida del niño y el origen de distintas manipulaciones con los objetos”.

⁷ “Al principio el niño palmea con su mano sobre los objetos, después los agita, los golpea contra algo y los pasa de una mano a otra. Poco a poco estos movimientos se unen unos a otros y forman una cadena de repetidas acciones variadas con los objetos. Se desarrolla también el examen de los objetos. El niño puede mirar, durante mucho tiempo, el objeto conque manipula”.

⁸ “La percepción es el reflejo del conjunto de cualidades y partes de los objetos y fenómenos de la realidad que actúan directamente sobre los órganos de los sentidos”.

indivíduo formar imagens mediante a relação com o mundo. Dessa forma, ao dispor das relações sociais que medeiam e organizam as ações com os objetos, amplia-se a percepção da criança.

[...] o adulto apresenta coisas diferentes para a criança contemplar; balança, junto com ela, o chocalho; coloca, em sua mão, os primeiros objetos para transportá-los; a criança aprende a sentar-se com a ajuda do adulto; o adulto a sustenta em suas primeiras tentativas de colocar-se em pé e andar etc. (Elkonin, 1960, p. 507, tradução nossa)⁹.

O autor assevera que, durante o primeiro ano de vida da criança, o adulto organiza as aproximações dela com o ambiente, as relações com os elementos do espaço e as atuações com os objetos. Progressivamente, a criança passa a se movimentar de forma consciente, modelando suas ações motoras na descoberta do mundo ao seu redor.

Complementando o que já foi discutido, é importante destacar que a atividade humana tem sua essência defendida pela psicologia que determina que “[...] é na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve” (Tuleski & Eidt, 2016, p. 44). Leontiev (2004) destaca que, para ser dominante, a atividade necessita de algumas características: a primeira delas “[...] é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade”; a segunda característica da atividade dominante “[...] é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares”; a última “[...] é aquela de que depende o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento” (Leontiev, 2004, p. 311).

Cabe aqui salientar que o que determina a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro não é a idade da criança, já que “[...] a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas” (Leontiev, 2004, p. 313). Nesse sentido, não são as determinações biológicas que farão a criança passar de um período a outro, mas sim o conteúdo que é estabelecido de acordo com as condições sociais e culturais nas quais ela se encontra inserida.

Desse modo, dependendo das condições sócio-históricas em que a criança se encontra, aproximadamente com 1 ano de idade, ela entra na primeira infância; esse período se estende, aproximadamente, até os 3 anos de vida (Vygotski, 1996). Nesse momento, a atenção da criança deixa de estar centrada no adulto e passa a ser direcionada aos objetos que estão em seu entorno, por isso, essa atividade dominante recebe o nome de “[...] atividade objetual manipulatória” (Chaves & Franco, 2016, p. 112). Nesse momento, o movimento tem papel de destaque no desenvolvimento da criança, pois, por meio dele, ela explora o meio ao seu redor manipulando os objetos e descobrindo os limites de seu próprio corpo.

Por esse motivo, o movimento é um aspecto que deve ser trabalhado pelos professores durante a rotina pedagógica, devendo ser contemplado no dia a dia com os pequenos, considerando-o em todas as ações de cuidar e de educar; além disso, deve ser explorado em todos espaços do centro educativo por meio de diversos recursos, pois “[...] o crescimento físico é favorecido quando a criança participa de contínuas e progressivas atividades motoras” (Nista-Piccolo & Moreira, 2012, p. 42).

Assim, é pertinente dizer que a criança entre 0 e 3 anos necessita movimentar-se para se desenvolver, sendo, portanto, de suma importância a realização de diversas atividades que envolvam o movimento nesse período.

Também podemos citar a estreita relação da dimensão motora com os aspectos cognitivos, que requerem capacidade de entender e pensar. Por meio de solução de tarefas motoras, a criança aprimora seu raciocínio e estimula sua criatividade. Há uma lista enorme de atividades motoras que também auxiliam no aperfeiçoamento da atenção, da concentração, da memória e da compreensão de regras (Nista-Piccolo & Moreira, 2012, p. 44).

Respalhando-se nesse excerto, reafirma-se o quão importante é o movimento na primeira infância e o quão indispensável é a intencionalidade da prática educativa e, conseqüentemente, o planejamento do professor mediante tal aspecto. Defende-se que, para ter intencionalidade é preciso, primeiramente, que os professores compreendam a sua importância para o desenvolvimento das crianças. Sobre o planejamento que revele a intencionalidade com o trabalho com o movimento, Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 35) defendem:

Diante da importância que o movimento tem no processo de desenvolvimento de uma criança, a definição do que se pretende alcançar com as atividades propostas e as estratégias a serem usadas para se conseguir isso tornam-se pontos de maior cuidado na estruturação de um programa de Educação Infantil. Elaborar as metas e traçar os caminhos para atingi-las facilita o trabalho e permite melhor reconhecimento do desenvolvimento dos alunos.

Quando o professor realiza um trabalho intencional, toda a sua ação educativa tende a ser mais qualitativa, pois há sistematização desde o planejamento até a sua prática pedagógica, possuindo um objetivo que guia a sua ação

⁹ “El adulto le trae al niño distintas cosas para que las contemple, golpea junto, con él el sonajero, coloca en su mano los primeros objetos para que los coja; el niño aprende a sentarse con ayuda del adulto, el adulto lo sostiene en sus primeros intentos de ponerse de pie y andar etc.”.

docente. Por meio de um trabalho qualitativo com o movimento, o professor pode contribuir para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, já que explorará os seus aspectos motores, afetivos e cognitivos.

Considerações finais

No decorrer desse artigo analisamos a importância da apropriação do movimento para o desenvolvimento infantil e a necessidade de oportunizar aprendizagens com base nas principais atividades que caracterizam os períodos que compõem as idades entre 0 e 3 anos. Incitamos também discussões no que se refere à intencionalidade educativa na realização de atividades com o movimento com as crianças que estão na creche de modo a alcançar um bom desenvolvimento delas.

Para discorrer sobre o assunto e solucionar nossos objetivos, dividimos nosso estudo em três momentos: no primeiro fizemos algumas considerações da Psicologia Histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano; no segundo analisamos a importância do trabalho com o movimento na primeira infância e, no terceiro momento, tratamos de questões afetas a concepção de movimento com base na periodização do desenvolvimento, enfatizando a relevância da intencionalidade pedagógica.

De acordo com as considerações apresentadas no presente artigo é possível dizer que, em suma, o movimento é um aspecto muito importante para o desenvolvimento das crianças entre 0 a 3 anos e que por esse motivo deve ser contemplado e realizado de forma intencional nas atividades educativas das instituições de educação infantil. Em outras palavras, o movimento é um fator essencial no desenvolvimento das crianças, pois, por meio dele, os pequenos fazem inúmeras descobertas. Quanto menor é a criança mais movimento corporal ela utiliza para se relacionar com o mundo, já que, principalmente por meio dele, as crianças pequenas se relacionam socialmente e exploram o mundo ao seu redor, adquirindo, assim, novos conhecimentos.

Por se tratar de algo tão essencial que, ao ser explorado, promove o desenvolvimento infantil como um todo, o movimento é um aspecto que não pode deixar de ser reconhecido e trabalhado com as crianças de 0 a 3 anos. Sendo assim, no espaço educativo da creche, ele deve ganhar maior destaque, pois, mediante o fato de as crianças não terem a linguagem completamente desenvolvida, elas se utilizam de seus gestos, de movimentos e de expressões para se relacionarem com os demais sujeitos que estão ao seu redor, utilizando-se também do corpo para explorarem os objetos e a si mesmas, conhecendo o seu próprio corpo e uma imensidão de coisas que se faz presente no mundo.

Aqui, defendemos que o corpo é o principal agente sensitivo, perceptivo, comunicativo, expressivo e relacional. As sensações corporais e a linguagem do movimento abrangem aprendizagens sobre as possibilidades motoras e relacionam-se com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Acreditamos que o conhecimento sobre a importância do movimento no desenvolvimento infantil possibilita intencionalizar as propostas educativas com vistas aos desenvolvimentos corporal e psíquico das crianças que estão na primeira infância. Nesse sentido, na prática pedagógica, o movimento deve ser considerado central, de modo a ser trabalhado com intencionalidade, considerando os períodos de desenvolvimento das crianças.

Referências

- Arce, A., & Baldan, M. (2012). A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In L. M. M. Martins, A. A. Angelo, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Ensinando aos pequenos de zero a três anos* (2a ed., p. 187-204), Campinas, SP: Alínea.
- Arce, A., & Silva, C. J. (2012). É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade) In A. Arce, & L. M. Martins (Orgs.), *Ensinando aos pequenos de zero a três anos* (2a ed., p. 163-185), Campinas, SP: Alínea.
- Base Nacional Comum Curricular. (2017). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Chaves, M., & Franco, A. F. (2016). Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In L. M. M. Martins, A. A. Angelo, & M. G. D. Facci (Org.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (p. 109-126). Campinas, SP: Autores Associados.
- Cipolla-Neto, J. et al. (2010). Apresentação. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11a ed., p. 15-19,). São Paulo, SP: Ícone.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2010). Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação.

- Elkonin, D. B. (1960). Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In A. Smirnov et al. (Orgs.), *Psicología* (p. 504-522). México, MX: Grijalbo.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov, M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)* (p. 125-142). Moscou, RU: Progreso.
- Engels, F. (1986). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (3a ed.). São Paulo, SP: Global.
- González, F. J., & Schwengber, M. S. V. (2012). *Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim, RS: Edelbra.
- Iza, D. F. V. (2008). *As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Kolyniak Filho, C. (2010). Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. *Construção Psicopedagógica*, 18(17), 53-66.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (2a ed.). São Paulo, SP: Centauro.
- Leontiev, A. N. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11a ed., p. 50-83). São Paulo, SP: Ícone.
- Luria, A. R. (2010). Vigotskii. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11a ed., p. 21-37). São Paulo, SP: Ícone.
- Martins, L. M. (2012). O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In A. Arce, & L. M. Martins (Orgs.), *Ensinando aos pequenos de zero a três anos* (2a ed., p. 93-122). Campinas, SP: Alínea.
- Marx, K. (1984). *O capital*. São Paulo, SP: Difel.
- Magalhães, G. M. (2011). *Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida* (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. C. (2016). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nista-Piccolo, V. L., & Moreira, W. W. (2012). *Corpo em movimento na educação infantil*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pasqualini, J. C., & Eidt, N. M. (2016). Periodização do desenvolvimento infantil e as ações educativas. In J. C. Pasqualini, & Y. N. Tsuhako. *Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP* (p. 101-148). Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação.
- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. (1998). Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto.
- Resolução nº 5 de 18 dez de 2009. (2009). *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Conselho Nacional de Educação.
- Tuleski, S. C., & Eidt, N. M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In L. M. M. Martins, A. A. Angelo, & M. G. D. Facci (Org.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (p. 13-62). Campinas, SP: Autores Associados.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas IV: Psicología infantil (Incluye Paidología del adolescente Problemas de la psicología infantil)*. Madrid, ES: Visor.
- Vygotski, L. S., & Luria, A. R. (2007). *El instrumento y el signo em el desarrollo del niño*. Madrid, ES: Gráficas Rogar.
- Vygotskiï, L. S., Luria, A. R., & Leontiev A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11a ed.). São Paulo, SP: Ícone.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Heloisa Toshie Irie Saito: Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e pós doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (2019). Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá- UEM. Líder do Grupo de estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/CNPQ/UEM). Coordenadora adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da UEM.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1061-5933>

E-mail: htisaito@uem.br

Vânia de Fátima Matias de Souza: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2014). Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá-UEM. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professora do Mestrado Profissional em Educação Física associado entre Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho e Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEEFE/CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>

E-mail: vfmtias@gmail.com

Juliana Macedo Balthazar Jorge: Mestranda em Educação na linha de Políticas Públicas na Universidade Estadual de Maringá - UEM. Atualmente atua como orientadora educacional de um Centro Municipal de Educação Infantil em Maringá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5211-0442>

E-mail: jumbjorge@gmail.com

Debora Luppi Souto: Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2018), na linha de Ensino, aprendizagem e Formação de Professores. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá- UEM na linha de Ensino, aprendizagem e Formação de Professores (início 2019). Integrante do Grupo de estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI- UEM) e do Grupo de Pesquisa e Ensino "Trabalho Educativo e Escolarização" (GENTEE-UEM).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0581-9408>

E-mail: debora_luppi@hotmail.com

Nota:

As autoras foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.