

ENTRE BRINCADEIRAS E VÍNCULOS: a prática extensionista como promotora de qualidade de vida na primeira infância

Camilly Donadel Turatti Zani¹

Karla Bernardes de Oliveira Rocha²

Fernanda Mendes Resende³

RESUMO

Analizada sob o viés das teorias psicogenéticas e do construcionismo social, a prática extensionista desenvolvida apresentou como principal objetivo a promoção de qualidade de vida para a comunidade escolar, incluindo tanto as crianças, quanto as educadoras. Nesse sentido, foram realizados encontros de observação e de intervenção, de forma a fortalecer vínculos, estimular potencialidades, a saber: capacidades cognitivas, emocionais, sociais e psicomotoras, e a se familiarizar com o cotidiano do centro de educação infantil. Os dados obtidos foram divididos em duas categorias temáticas, sendo elas: “O desenvolvimento da educação infantil no Brasil”, que descreve o percurso histórico de estabelecimento da educação infantil no País, abarcando legislações e documentos oficiais, e “Aspectos do desenvolvimento na primeira infância”, o qual trata das teorias postuladas por Piaget, Wallon e Vygotsky. A partir da prática, unida à teoria, foi possível concluir que por mais que o projeto tenha alcançado seu intuito, contando com ampla colaboração, participação e entusiasmo de alunos e educadoras, ele não se deu de forma plena, devido, principalmente, a limitações espaciais.

Palavras-chave: primeira infância; educação infantil brasileira; intervenção psicossocial; teorias psicogenéticas; qualidade de vida.

BETWEEN PLAY AND BONDS: THE EXTENSION PRACTICE AS A PROMOTER OF QUALITY OF LIFE IN EARLY CHILDHOOD

ABSTRACT

Analyzed through the lens of psychogenetic theories and social constructionism, the extension project developed had as its main objective the promotion of quality of life for the school community, including both the children and the educators. In this regard, observation and intervention meetings were held in order to strengthen bonds, stimulate potentialities –namely: cognitive, emotional, social, and psychomotor abilities – and to become familiar with the daily routine of the early childhood education center. The data obtained were divided into two thematic categories: “The development of early childhood education in Brazil,” which

¹ Formação: graduanda em Psicologia. Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – *campus* Poços de Caldas. E-mail: camilly30d@gmail.com

² Formação: graduanda em Psicologia. Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – *campus* Poços de Caldas. E-mail: karla.rocha85@gmail.com

³ Formação: psicóloga e doutora em educação. Instituição: professora adjunto IV da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – *campus* Poços de Caldas. E-mail: fernandaresende@pucpcaldas.br

describes the historical trajectory of the establishment of early childhood education in the country, encompassing legislation and official documents, and “Aspects of development in early childhood,” which addresses the theories proposed by Piaget, Wallon, and Vygotsky. Based on the practice, combined with theory, it was possible to conclude that although the project achieved its purpose, counting on the broad collaboration, participation, and enthusiasm of students and educators, it was not fully accomplished, mainly due to spatial limitations.

Keywords: early childhood; brazilian early childhood education; psychosocial intervention; psychogenetic theories; quality of life.

1 INTRODUÇÃO

Entender o processo de desenvolvimento da criança é parte fundamental e prerrogativa necessária para a atuação do profissional de Psicologia no contexto escolar. Entretanto, esse processo pode se apresentar de diferentes formas e ser descrito por diversas teorias do desenvolvimento. Nesse viés, tomar-se-ão como base epistemológica os estudos psicogenéticos de teóricos como Henri Wallon (2007), Piaget (1998) e Vygotsky (2007) para descrever, explicar e embasar as propostas metodológicas e educativas realizadas ao longo da prática extensionista.

Para Wallon (2007), a Psicologia e a Educação exercem uma relação recíproca, tendo em vista que ambos os campos podem se enriquecer com os conhecimentos gerados entre eles. Sua abordagem enfoca o desenvolvimento a partir dos campos afetivo, cognitivo e motor nas diferentes etapas do desenvolvimento humano e nas implicações estabelecidas entre a criança e o seu ambiente, utilizando-se do materialismo dialético como base filosófica e método de análise. Segundo Wallon, há uma relação de interdependência entre o brincar e as etapas do desenvolvimento infantil, sendo por esse motivo que as intervenções visaram à promoção da coordenação motora, estímulo sensorial e o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e neuropsicomotor por meio da ludicidade.

Nesse viés, e de acordo com a teoria do desenvolvimento cultural de Lev Vygotsky, a brincadeira no contexto educacional não deve apresentar, via de regra, seu fim nela mesma, já que se torna primordial, essencialmente nesse contexto, auxiliar a criança a atravessar a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, é função do educador, bem como de eventuais profissionais que atuem no meio, instruir o aluno de forma sensível e eficaz, a fim de que seja atenuada a distância entre as capacidades (aquilo que executa em função de suas habilidades e conhecimentos) e o potencial (o que pode vir a executar se estimulado) desse aluno (Vygotsky *apud* Papalia; Feldman, 2013, p. 66).

Ademais, nesse processo, conforme afirma Piaget (1998) em sua teoria construtivista, o desenvolvimento da aprendizagem e do aprimoramento cognitivo, pautado na assimilação e acomodação dos conhecimentos, irá ocorrer quando os fatores internos à criança se encontrarem em relação com o seu círculo social. Assim, ela só pode se constituir e desenvolver suas potencialidades e identidade junto ao outro, tornando-se imprescindível o estabelecimento de um meio acolhedor, respeitoso, sensível e capacitado para tal (Piaget, 1998).

Dado o contexto, a escola se mostra como *lócus* privilegiado para a promoção da interação social e do estímulo às competências de seus alunos, devendo priorizar o cuidado para com os jovens e as crianças atendidos, tendo em vista sua responsabilidade social e política e seu dever com tal, conforme postulado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo quarto (Brasil, 1990, p. 13).

Enfim, ressalta-se que foram necessárias movimentações políticas de operários e feministas para que as instituições escolares passassem a atuar como atualmente, tendo em vista que, nos anos 1950, no Brasil, o direito à educação era considerado pertencente, tão somente, à mãe trabalhadora, sendo que o cuidado por seus filhos era de responsabilidade de outras cidadãs, as quais não compunham o mercado de trabalho formal e recebiam uma remuneração em troca do serviço, pautado no ensino da boa conduta, conforme os valores da Igreja Católica, dominante à época, e marcado pelo despreparo, violência e deficiências (Paschoal; Machado, 2009). Assim, para que a instrução primária pudesse se basear em valores em concordância com princípios mais humanos e respeitosos, compreendendo-se a criança enquanto um sujeito de direito, foram indispensáveis as lutas populares e a promulgação de leis e projetos, de forma que sua garantia não dependesse de interesses dos governantes, caracterizando-se por sua estabilidade.

Assim, a prática extensionista desenvolvida com o propósito de promover maior qualidade de vida para a comunidade escolar num geral possui destacada relevância. Socialmente, culturalmente e historicamente, a infância, principalmente em seus anos iniciais, se constituiu às margens, marcada pela violação, essencialmente, de seus direitos, como o direito a alimentação, saúde, segurança e educação de qualidade e, em alguns casos, ao próprio direito de ser criança, sendo um campo abordado de forma superficial na graduação em Psicologia.

2 APRESENTAÇÃO DO LOCAL

O trabalho foi desenvolvido em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de Poços de Caldas, sendo que este atende, nos dias atuais, as necessidades escolares de 90 crianças entre os dois e seis anos de idade, contando com uma sala do maternal I, uma sala do maternal II e, igualmente, duas salas dos jardins I e II, atuando no âmbito da educação infantil.

Em relação ao espaço em que as intervenções foram desenvolvidas, ele se constituía de uma sala de aula com, aproximadamente, três metros de largura por três metros de comprimento; havia a mesa da professora; três mesas quadradas e coloridas para as crianças, com quatro cadeiras dispostas ao seu redor, sendo tanto as mesas, quanto as cadeiras, adequadas para o tamanho delas; um espelho acoplado a uma das paredes; um armário com materiais de uso coletivo – giz de cera, lápis de cor, tesoura, cola e outros; um quadro com o nome de cada aluno; e imagens de personagens de desenhos infantis, como da Mônica e da Magali, da história em quadrinhos de Maurício de Souza: “Turma da Mônica”.

Enfim, para chegar a esse espaço, era necessário subir alguns degraus de escada, passar pela recepção, pelo refeitório dos alunos e, enfim, percorrer um corredor estreito, de forma que a acessibilidade da instituição era reduzida, devido à impossibilidade de acesso às classes por outro meio, como através de rampas. Apesar disso, toda a ambientação era percorrida por pisos táteis.

Concernente ao pátio da instituição, este era coberto e amplo, constituído por uma lousa em uma de suas paredes e três grandes caixas, que armazenavam brinquedos fornecidos aos escolares quando estes se encontravam nessa ambientação, ocorrência frequente, pois, por conta do restrito espaço das classes, muitas aulas ocorriam fora dela, de forma a conferir maior liberdade e movimentação aos alunos.

3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Para alcançar o nosso objetivo geral, que é promover maior qualidade de vida para a comunidade escolar; e atingir também outros objetivos mais específicos, que são: estimular a psicomotricidade das crianças de três anos por meio de atividades lúdicas que envolvessem o trabalho manual e físico; desenvolver coordenação motora (grossa e fina) por meio de atividades como pinturas e jogos de encaixe; estimular os cinco sentidos das crianças de três anos por meio de atividades sensoriais; promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e neuropsicomotor e proporcionar momentos de lazer e diversão para a população-alvo, desenvolvemos as seguintes atividades, conforme a seguir.

3.1 Metodologia

Primeiramente, ressalta-se que participaram dos encontros: a) 10 crianças na faixa etária dos três anos, quatro meninas e seis meninos, sendo que, devido a uma alteração de turno escolar, que não impactou no total de participantes, envolvendo duas alunas, não foi possível acompanhá-las de maneira integral ao longo do semestre; b) duas estagiárias do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – *campus* Poços de Caldas; c) uma coordenadora e três professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) também do Município, isso porque, após o terceiro encontro de observação-participante, entrou em vigência a licença-prêmio da educadora titular, efetivada por um recesso de três meses, fazendo com que, ao longo do desenvolvimento do projeto, outras duas docentes se alternassem para substituí-la.

Em segundo momento, é imprescindível ressaltar que as idas à instituição ocorreram, exclusivamente, às terças-feiras, por cerca de 16 semanas – com exceção nos dias em que houve feriados e/ou afastamentos de saúde – com duração aproximada de uma hora e meia, a depender do engajamento dos alunos nas atividades propostas e da própria rotina institucional, se iniciando às 8h e encerrando às 9h:30, período de tempo compreendido entre o café da manhã dos alunos e o momento do almoço.

Tratando-se, mais especificamente, do trabalho desenvolvido com crianças de três anos de idade em um CEI do município de Poços de Caldas, ele se deu a partir de oportunidade exposta em sala de aula pela professora da disciplina Intervenções Psicossociais e Psicologia Comunitária, bem como do interesse das estagiárias pela infância e seus desdobramentos. Assim, em reunião realizada com a coordenadora da Instituição de forma prévia ao início da intervenção, apresentaram-se as partes, os objetivos do projeto e acordaram-se os termos de seu funcionamento, bem como os relativos à frequência das idas ao centro, a turma que seria acompanhada e a forma como tal se daria.

Nesse sentido, foram efetuados três encontros de observação-participante, em que as estagiárias acompanharam a rotina dos escolares, buscando maior familiarização com ela e com as crianças e o levantamento de eventuais necessidades interventivas. Concomitantemente, houve a elaboração de um cronograma, que exibia, de forma visual e prática, os dias em que determinadas atividades seriam executadas e os materiais necessários para tal, não como forma de enrijecimento das práticas, mas sim, como instrumento que auxiliaria a organização e preparação dos encontros. O cronograma passou por alterações ao longo do processo com o surgimento de novas demandas, sendo flexível e provisório. Após a aprovação do cronograma

e do projeto em si, as autoras iniciaram as intervenções, nas quais concretizaram, com a turma, as brincadeiras idealizadas.

Por fim, e de uma forma geral, as estagiárias iniciavam o dia cumprimentando os alunos, bem como a professora, de forma a verificar como se encontravam na ocasião e a organizar a classe. Em sequência, uma breve introdução ao assunto do dia era realizada, na maioria das vezes com a contação de uma história, para que, enfim, pudesse dar-se início às brincadeiras e, tendo os objetivos sido cumpridos, haver a reorganização da turma e um momento de relaxamento com as crianças, a partir, por exemplo, de uma inspiração e expiração guiadas, profundas e prolongadas, com materiais produzidos pelos próprios escolares.

Enfim, intentando-se que temáticas como: vogais, números até cinco, emoções básicas, cores e animais e seus sons fossem trabalhados de forma lúdica, foram elaboradas atividades individuais e brincadeiras grupais, a exemplo de jogos da memória, desenhos livres, preenchimento de folhas de atividades, contação de histórias e dança, as quais, ao longo da intervenção, foram repetidas a fim de fixar e verificar a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades e, igualmente, de oportunizar momentos de lazer e diversão para a turma.

Enfim, acerca dos recursos materiais e humanos que oportunizaram a prática extensionista, foram utilizados giz de cera, folhas de sulfite, caixas misteriosas, jogos de encaixar, dado das emoções, cola, algodão, massinha e outros disponibilizados pelas próprias estagiárias, pela clínica-escola de Psicologia da Universidade e *campus* e, em alguns casos, pelo próprio Centro de Educação Infantil. Por outro lado, quanto aos recursos humanos, estes se pautaram na figura das estagiárias, das crianças e, igualmente, das responsáveis por elas, seja a coordenadora e/ou professoras.

3.2 Intervenções

A priori, destaca-se que as intervenções oportunizaram não apenas o contato com as crianças, como também importantes trocas com os seus responsáveis. Nesse sentido, em conversas desenvolvidas ao longo do semestre com as professoras da turma, foram expressas, por elas, dificuldades encontradas no cotidiano escolar, as quais limitavam o trabalho formulado, gerando uma distância entre aquilo que era teorizado e o momento prático. A exemplo, discorreram acerca de temáticas como: o tamanho diminuto das salas de aula, mudanças promovidas pela Secretaria de Educação sobre o horário de entrada dos alunos no CEI e o manejo de grupos com escolares com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Discorrendo a respeito da primeira delas, constataram-se reclamações das três professoras do semestre sobre o tamanho diminuto das salas de aula, tendo em vista que haveria uma complexidade demasiada em conduzir atividades com 10 estudantes em constante movimentação em uma classe de nove metros quadrados, que contava, ainda, mesas, armários, bolsas e caixas de papelão. Tal dificuldade também foi enfrentada pelas autoras, que necessitaram alterar dinâmicas de forma que passassem a ser funcionais nesse meio, já que o pátio do centro, no momento dos encontros, era ocupado por cerca de outras três classes. Nesse viés, julgou-se que a alta circulação de pessoas no espaço poderia retirar o foco do público-alvo das tarefas, prejudicando o seu feito.

Tratando-se da mudança promovida pela Secretaria de Educação para com o horário de entrada dos alunos no CEI, o escolar que chegasse após as 8h na instituição receberia falta no dia e não teria acesso às atividades desenvolvidas, pois seria impedido de entrar, impactando na rotina, trabalho, relacionamentos e finanças dos responsáveis legais/familiares da criança, bem como, no acesso desta última à socialização, ensino formal, cultura e divertimento.

Em terceiro momento, as educadoras ressaltaram os desafios encontrados para manejar o grupo no qual havia um aluno com diagnóstico de autismo, pois ele, quando recebia uma maior atenção, conseguia se desenvolver “bem” e executar as tarefas propostas de forma satisfatória; contudo, tal prática seria inviável pelo fato de haver apenas uma responsável para 10 crianças, sendo que as demais não poderiam ser abandonadas, demandando igual atenção. Tal fato foi descrito como um dificultador do desenvolvimento das potencialidades do escolar em questão.

A respeito desse aluno, reparou-se, ao longo dos encontros, uma atitude constante das docentes em se referirem a ele como alguém que nada entende e é agressivo, sendo esse discurso e crenças motivadoras de determinadas atitudes para com o garoto. A exemplo, nos momentos em que ele se envolvia em conflitos com colegas pelo uso de um determinado brinquedo, as responsáveis intervinham no sentido de retirá-lo do colega e entregá-lo ao aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), justificando a atitude com base nas alegações expostas anteriormente. Notou-se que apenas uma das professoras impôs um limite ao menino, não permitindo que o seu desejo fosse atendido no momento desejado em detrimento da insatisfação e frustração de outra criança.

Enfim, sobre o trabalho executado, mais diretamente com as crianças, observou-se um alto engajamento destas para com as tarefas propostas, sendo que um dos empecilhos encontrados, ao longo do semestre, foi o jogo da memória, uma vez que por mais que tenha

sido explicado e uma roda-teste realizada, os escolares não compreenderam o seu funcionamento, passando a jogar na vez do colega e a explorar as peças aleatoriamente. Diante dessa ocorrência, a dinâmica não foi repetida, priorizando-se atividades mais habituais e menos complexas a eles.

Nesse momento, foi possível observar, ainda, um apreço maior por parte das crianças para com as atividades que envolviam maior movimentação corporal, como as danças, ao passo em que atividades que exigiam maior concentração e tempo, como os desenhos livres e folhas de atividade, eram feitas de forma rápida e mediante as capacidades dos alunos naquele momento específico. A título de exemplificação, quando proposta a tarefa “criação do eu”, na qual as crianças eram solicitadas a desenhar a si mesmas em uma folha de papel pardo, valendo-se de giz de cera, lápis de cor, cola e barbantes coloridos, elas o faziam em um curto período de tempo e de maneira descontextualizada das suas verdadeiras imagens, sendo que, em alguns desenhos, notou-se a falta dos olhos, e/ou membros em localidades incompatíveis com a anatomia humana.

Por outro lado, a respeito dos relacionamentos interpessoais, notou-se que, entre os pares crianças-estagiárias e crianças-professoras, as primeiras se demonstraram carinhosas para com as adultas, ofertando-lhes beijos, abraços e elogios ao longo das manhãs, estando dispostas a, constantemente, mostrarem-lhes suas produções artísticas e/ou contarem acerca de passeios realizados em família aos finais de semana. Contudo, a relação entre o par aluno-aluno se demonstrou mais conflituosa; abraços também ocorriam, porém eram menos frequentes, dominando os momentos em que se batiam, mordiam, tinham os cabelos puxados e, até mesmo, se enforcavam, principalmente, por desentendimentos ocasionados pela disputa por determinados brinquedos e/ou amizades. Quando esses acontecimentos se faziam notar, havia a intermediação da professora responsável de forma a sanar o conflito, ela cuidava em separar os escolares e dizer-lhes que o comportamento mantido era incorreto e/ou “feio”, porém, sem explicar-lhes o motivo de o ser e/ou expor alternativas mais apropriadas de resolução de conflitos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 O desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil

Em primeira instância, torna-se de suma importância compreender que apesar de existirem, há mais de 100 anos, iniciativas voltadas ao atendimento de crianças com idade igual ou inferior a sete anos em instituições escolares, foi apenas nas últimas décadas que o

movimento se fortaleceu no cenário brasileiro. Sendo assim, a história da educação infantil no Brasil é recente e acompanha tendências mundiais (Barreto, 1998).

Destaca-se que, inicialmente, foi a partir da urbanização, industrialização e, especialmente, da entrada da mulher no mercado de trabalho que se passou a pensar na instalação de locais voltados para a educação e o cuidado das crianças dessas famílias (Paschoal; Machado, 2009). Logo, as mães trabalhadoras que não tinham com quem deixar seus filhos contavam com a ajuda de outras mulheres que não integravam o mercado de trabalho formal e, mediante a remuneração financeira, exerciam essa função (Paschoal; Machado, 2009).

Dessa forma, o desenvolvimento das primeiras instituições educacionais compreendia o direito da mulher trabalhadora e não o da própria criança, sendo que seu principal objetivo era o ensino da boa conduta, com base nos valores estabelecidos pela Igreja Católica e que regiam o social, em meio a condições inadequadas, em que faltava o alimento, a higiene e, especialmente, o preparo daquelas que exerciam o cuidado das meninas e meninos, fato que os deixava mais sujeitos aos maus-tratos físicos, utilizados, também, para torná-las mais passivas e obedientes (Paschoal; Machado, 2009), docilizando seus corpos.

Anterior a esse período, o único auxílio prestado às crianças em situação de vulnerabilidade no Brasil era por meio das “rodas dos excluídos”, em que se deixava o bebê abandonado em um dispositivo giratório, capaz de exibir a criança para a sociedade e preservar a identidade daquele que a largava (Paschoal; Machado, 2009). O sistema foi extinto apenas no século XX, em meados dos anos 1950, tornando o Brasil o último país a abandonar o seu uso (Paschoal; Machado, 2009).

Ao longo das décadas, os movimentos operários se fortaleceram e passaram a reivindicar melhores condições de trabalho, o que incluía a criação de instituições de cuidado e educação para os filhos; além disso, as integrantes do movimento feminista defendiam que as creches e pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua condição financeira e/ou laboral (Paschoal; Machado, 2009).

A partir das reivindicações sociais e do entendimento da importância das experiências infantis para o desenvolvimento na primeira infância, sendo a escola um *lócus* privilegiado para a promoção da interação social e do estímulo às competências de seus alunos, a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, estabeleceu, em seu artigo 208, que: “o dever do Estado com a educação será efetivado [...] mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (Brasil, 1988). Nesse viés, passou-se a

compreender o direito à educação enquanto pertencente não mais apenas à mãe trabalhadora, como também, à própria criança.

Tal movimento é evidenciado pela coordenadora do CEI em que a intervenção se desenvolveu em conversa com as estagiárias, porque expôs a ampliação de salas e faixa etária atendidas para que se pudesse contemplar todas as crianças e assegurar-lhes o direito à educação e ao desenvolvimento pleno, mediante atividades adequadas para a sua idade. Fato levado em consideração nas intervenções desenvolvidas, as quais se valeram de propostas lúdicas, como contação de histórias, criação de desenhos e montagem de legos, para o ensino de vogais e letras e intentando-se o estímulo psicomotor, bem como da imaginação e criatividade, contribuindo para a formação do senso de identidade grupal e individual.

Compreendendo o direito à educação como pertencente à criança e à mãe trabalhadora, a nova regra imposta pelas prefeituras aos centros educacionais impossibilita ambas as partes de usufruírem plenamente daquilo que lhes é garantido pela Constituição Cidadã, dado que o escolar que chegar após as 8h na instituição receberá falta no dia e não terá acesso às atividades desenvolvidas, pois será impedido de entrar; bem como a mãe trabalhadora, em sua maioria, e/ou o pai/responsável trabalhador, contribuindo para a manutenção de ciclos de violência, prejuízos no ambiente laboral e/ou dispêndio de recursos não necessários e não programados, impactando, ainda, no planejamento econômico das famílias.

Outro grande marco para a educação infantil brasileira foi a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), em que a expressão “educação infantil” foi utilizada pela primeira vez e passou a ser vista enquanto a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral (social, emocional, cognitivo e psicomotor) da criança de até seis anos de idade (Barreto, 1998).

Ademais, a LDB afirma que a avaliação na educação infantil deve ser feita mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento da criança, sendo contrária à utilização de testes/provas nessa faixa etária, como também, à retenção de alunos na pré-escola até que a alfabetização ocorra (Barreto, 1998). Com relação à ação da educação infantil, declara que ela deve ser complementar à da família e à da comunidade, intentando-se ampliar as experiências e conhecimentos dos escolares e responsabilizando esses três setores pelo cuidado com as crianças (Barreto, 1998), dizer condizente com aquele postulado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo quarto.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização,

à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, p. 13).

Enfim, o ECA proclama, em seu artigo 53, o direito da criança e do adolescente à educação, com vistas o seu pleno desenvolvimento como cidadão e futuro trabalhador, sendo que deve-se assegurar-lhes, dentre outros direitos, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e o direito de participação em entidades educativas (Brasil, 1990, p. 43). Considerando-se que, segundo Paulo Freire (2019), mantém-se um sistema bancário nas instituições escolares, em que há a percepção do aluno enquanto um ser passivo/mero receptáculo do conhecimento, tais diretrizes não são aplicadas no plano do real.

Nos dias atuais, percebe-se uma precarização no cenário educacional, especialmente na educação infantil pública, tendo em vista a insuficiência e inadequação tanto do espaço físico, quanto das vagas ofertadas; a falta de equipamentos e materiais pedagógicos, como brinquedos e livros; a inexistência de currículos e/ou propostas pedagógicas, pois não há a incorporação da dimensão educativa nos objetivos dos centros de educação infantil; o despreparo dos profissionais da área, bem como sua baixa remuneração, que os leva a um estado de exaustão, por causa da alta carga horária que têm de cumprir para poderem subsistir (Barreto, 1998).

Tal dinâmica foi observada na prática extensionista, uma vez que o espaço reduzido das salas de aula limitou as propostas realizadas pelas estagiárias, principalmente considerando que o espaço comum do pátio era utilizado por outras turmas no momento dos encontros e essa concentração poderia alterar o foco do grupo-alvo das atividades propostas para o convívio social com os colegas e/ou outras brincadeiras. Além disso, a precarização expressa na insuficiência do espaço físico também foi relatada pelas professoras das turmas, que expuseram às autoras a dificuldade de conduzir as aulas e, conseqüentemente, uma turma de 10 alunos em um espaço “tão pequeno”, o que poderia, inclusive, dificultar o desenvolvimento infantil pleno.

Ademais, uma das professoras responsáveis pela turma do maternal II declarou a dificuldade sentida no manejo para com o aluno com diagnóstico de autismo da classe, dado que ele se engaja nas atividades, principalmente, nas de colorir, quando recebe auxílio de terceiros; contudo, essa é uma tarefa de difícil execução, pois não é possível dirigir toda a atenção para um único escolar quando apenas uma professora precisa tomar conta de outras nove crianças, atenuando também, o desenvolvimento de suas potencialidades.

Dado o contexto, percebe-se, apesar dos dizeres e diretrizes, bem como do potencial da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na prática, a violação de inúmeros direitos garantidos às crianças, tendo em vista a falta de recursos materiais e humanos, os casos de maus-tratos e/ou de

violência, a sobrecarga dos profissionais da educação e o não acesso de parte dos jovens à educação e/ou à alimentação saudável e de qualidade, essencial para o bom rendimento escolar e desenvolvimento adequado.

4.2 Aspectos do desenvolvimento da Primeira Infância

A primeira infância caracteriza-se como uma fase fundamental para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança, sendo de extrema importância na formação de vínculos, aprendizados e experiências que irão impactar a vida futura (Brasil, 2025). Esse período abrange os seis primeiros anos completos da criança e pode ser subdividido em: a) primeira fase (zero a dois anos); e b) segunda fase (dois a seis anos); sendo que a primeira dedica-se ao desenvolvimento motor e sensorial, enquanto a segunda caracteriza-se por um desenvolvimento mais avançado da linguagem, cognição, sociabilidade e autonomia (Brasil, 2025).

Para os estudiosos do desenvolvimento, os três principais aspectos do eu se subdividem em físico, cognitivo e psicossocial. Faz parte do desenvolvimento físico: o crescimento do corpo e cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde. Por outro lado, o desenvolvimento cognitivo está relacionado à aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade. E, por último, compondo o desenvolvimento psicossocial, estão os aspectos da personalidade, emoções e relações sociais (Papalia; Feldman, 2013).

Segundo a teoria do desenvolvimento cultural de Lev Vygotsky, de 1978, os sujeitos aprendem por meio das interações sociais, em que o crescimento cognitivo é produto de um processo colaborativo (Vygotsky *apud* Papalia; Feldman, 2013, p. 66). Portanto, atividades compartilhadas ajudam a criança a internalizar o modo como uma sociedade pensa e se comporta. Ainda para o autor, o adulto deve orientar e direcionar a criança a atravessar sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância entre o que ela já é capaz de fazer sozinha (capacidade) e o que pode realizar com assistência (potencial), sendo que a instrução sensível e eficaz contribui para que a criança consiga, quando ela aperfeiçoa suas habilidades e saberes, realizar atividades cada vez com maior grau de complexidade (Vygotsky *apud* Papalia; Feldman, 2013, p. 66).

Nesse sentido, as atividades realizadas tiveram o suporte, orientação e acompanhamento integral das crianças, para que estas conseguissem realizar as tarefas com maior grau de autonomia possível. Da mesma forma que atividades parecidas, ou seja, com o mesmo

propósito, foram realizadas mais de uma vez, para que fosse possível atravessar a zona de desenvolvimento proximal de cada criança. Contudo, como os encontros foram realizados uma única vez na semana e pelo período de apenas um semestre, os progressos notados em relação à aquisição de maiores habilidades, principalmente de coordenação motora fina, foram pequenos, dado que tal é um processo gradual e contínuo, que demanda tempo.

Por sua vez, Jean Piaget (1998), propõe uma abordagem construtivista que se baseia em estágios do desenvolvimento cognitivo, em que, na primeira infância, haverá a predominância do estágio sensório-motor (zero-dois anos) e pré-operatório (dois-sete anos), nos quais a criança irá construir seu conhecimento a partir da interação com o ambiente, por meio de processos de assimilação e acomodação. Diferentemente de Vygotsky, que valoriza o papel do outro, Piaget enfatiza a ação individual da criança sobre o mundo físico e na construção interna de estruturas cognitivas. Já para o teórico Henri Wallon (2007), o desenvolvimento humano é resultado de uma interação de diversos fatores, como biológicos, afetivos, sociais e cognitivos, sendo que, no desenvolvimento infantil, há uma alternância entre fases centradas na emoção e fases centradas na inteligência, destacando, ainda, a importância da motricidade e das relações sociais no desenvolvimento global da criança.

Isto posto, por se tratarem de crianças na faixa dos três anos de idade, não é possível desconsiderar a importância que a dimensão lúdica exerce no aprendizado delas, promovendo para além das brincadeiras, a internalização de regras, socialização e a criação de vínculos. Segundo Wallon (2007), há uma relação de interdependência entre o brincar e as etapas do desenvolvimento infantil; no entanto, o brincar é uma atividade de livre exercício, ou seja, é uma atividade própria da criança que possui características distintas da lógica das atividades orientadas para “função do real”; estas se caracterizam como tarefas conduzidas para a resolução de um problema e que seguem um propósito.

Vygotsky (2007) pontua que é justamente por meio da brincadeira que a criança se desenvolve, além de caracterizá-la como a melhor forma de organização do comportamento emocional. Nesse sentido, as atividades, apesar de planejadas por meio de conteúdos lúdicos, propuseram-se a cumprir um objetivo previamente definido, muitas vezes voltado para a aquisição de habilidades psicomotoras, envolvendo as capacidades de coordenação motora fina, bem como a promoção do desenvolvimento cognitivo e a colaboração mútua e que foi possível observar, principalmente, junto às atividades de caixa-encaixa com melhoras progressivas, tanto na identificação do objeto, quanto na habilidade motora de realizar o encaixe da peça. Por outro lado, atividades que foram anteriormente planejadas, não puderam ser executadas devido

à limitação do espaço; em sua maioria, envolviam circuitos que auxiliariam, mais diretamente, no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, bem como na participação colaborativa entre elas.

Enfim, é durante a primeira infância que a criança se apropria gradualmente das ferramentas culturais, como a linguagem e os sistemas simbólicos, por meio da interação com o outro; o jogo simbólico permite que a criança atue além de seu comportamento habitual, antecipando níveis mais avançados de desenvolvimento. Portanto, uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil se faz necessária para orientar práticas pedagógicas e políticas públicas que respeitem as particularidades e potencialidades das crianças em seus diversos contextos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, conclui-se que por mais que a intervenção possa ter sido efetiva em alguns quesitos, ela apresentou limitações que impossibilitaram a realização de um trabalho mais eficaz e/ou pleno; a principal delas foi a limitação de espaço, tendo em vista que o pátio da instituição é compartilhado, todos os dias, entre as demais salas, o que prejudicaria a atenção das crianças na realização das atividades planejadas. Esse fato impulsionou uma mudança de cronograma, em que as tarefas passassem a ser idealizadas de forma a ter sua realização possibilitada em ambiente interno, considerando-se o tamanho reduzido da sala de aula e o número de participantes. Nesse sentido, as atividades que poderiam proporcionar, mais intensa e diretamente, o desenvolvimento psicomotor, como os circuitos, ficaram comprometidas, sendo, portanto, adaptadas para atividades de menor complexidade, como colorir, caixa-encaixa e danças.

Por outro lado, cabe ressaltar que a criação de vínculo foi fundamental para a realização das atividades, tornando-se possível devido à quantidade de encontros proporcionados pela atividade extensionista, enfatizando-se o período de observação participante, essencial para esse processo. Isto posto, vale mencionar que, tanto a coordenadora da instituição, quanto as professoras responsáveis pela turma, se mostraram receptivas às propostas apresentadas, contribuindo para que as intervenções fossem realizadas conforme o planejamento. Ademais, os subsídios teóricos do construcionismo social, bem como das teorias psicogenéticas do desenvolvimento infantil, alicerçadas em autores como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon, foram fundamentais para a compreensão dos aspectos relacionados a essa fase do desenvolvimento, o que caracteriza a importância do alinhamento entre teoria e prática.

Em suma, ressalta-se que o trabalho desenvolvido foi proveitoso tanto para os alunos, quanto para as autoras, dado que oportunizou a promoção de melhor qualidade de vida para a comunidade escolar; o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e neuropsicomotor das crianças atendidas; bem como a aquisição de novos conhecimentos por ambas as partes. Ademais, ressalta-se a necessidade do desenvolvimento de outras pesquisas com o objetivo de estudar, de forma mais aprofundada, a infância e os seus processos, bem como formas de promovê-la em termos mais satisfatórios e saudáveis, isto é, com maior qualidade de vida, enfatizando, nesse processo, o estímulo à criatividade e constituição de uma identidade pessoal positiva, indispensáveis para a formação de uma boa autoestima futura e da invenção de novos projetos, ideias e materiais (Papalia; Feldman, 2013).

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In*: Brasil. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1998. p. 23-33.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.
- BRASIL. Lei Nº 9.394 - 20 de dezembro de 1996. A Lei Darcy Ribeiro estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de Dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeira Infância**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia>. Acesso em: 27 maio 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 33, p. 78-95, 2009.
- PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **O desenvolvimento psicológico da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.