



# II Encontro de Aprendizagem Lúdica



ANAIS - 18 e 19 de novembro de 2016

REALIZAÇÃO



**GEPAL**  
Grupo de Estudos e Pesquisas  
Sobre Aprendizagem Lúdica

APOIO





# **II Encontro de Aprendizagem Lúdica**

## **Anais**

### **18 e 19 de novembro de 2016**

#### **ORGANIZAÇÃO**

Antônio Villar Marques de Sá

Cleia Alves Nogueira

Bárbara Ghesti de Jesus

Brasília – DF

Faculdade de Educação

2017

Projeto gráfico e diagramação: Walner Pessoa  
Ilustração da capa: Keila Cristina Araújo Reis  
Revisão: Antônio Villar Marques de Sá e Danuzia Queiroz  
Financiamento: Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

## COMISSÃO ORGANIZADORA DO II EAL

*Antônio Villar Marques de Sá - Presidente*  
*Alessandra Lisboa da Silva*  
*Américo Junior Nunes da Silva*  
*Ana Brauna Souza Barroso*  
*Bárbara Ghesti de Jesus*  
*Cleia Alves Nogueira*  
*Dayse do Prado Barros*  
*Eurípedes Rodrigues Neves*  
*Josinalva Estacio Menezes*  
*Keila Cristina Araújo Reis*  
*Luiz Nolasco de Rezende Júnior*  
*Marcos Paulo Barbosa*  
*Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda*  
*Maria Dalvirene Braga*  
*Mônica Regina Colaço dos Santos*  
*Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*  
*Simão de Miranda*  
*Virgínia Perpetuo Guimarães Pin*  
*Wesley Pereira da Silva*

## COMISSÃO CIENTÍFICA DO II EAL

*Antônio Villar Marques de Sá - Coordenador*  
*Alessandra Lisboa da Silva*  
*Américo Junior Nunes da Silva*  
*Josinalva Estacio Menezes*  
*Luiz Nolasco de Rezende Júnior*  
*Marcos Paulo Barbosa*  
*Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*  
*Simão de Miranda*

ISBN versão impressa: 978-85-5983-001-9  
ISBN versão eletrônica: 978-85-5983-002-6

## Ficha catalográfica

S456e Encontro de Aprendizagem Lúdica (2. : 2016 : Brasília).  
II Encontro de Aprendizagem Lúdica : anais, 18 e 19 de  
novembro de 2016 [recurso eletrônico] / organização Antônio Villar  
Marques de Sá, Cleia Alves Nogueira, Bárbara Ghesti de Jesus. -  
Brasília : Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2017.

Documento em PDF.  
ISBN 978-85-5983-002-6 (E-book).  
Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem. 2. Jogos educativos. 3. Brincadeiras -  
Educação. I. Sá, Antônio Villar Marques de (org.). II. Nogueira,  
Cleia Alves (org.). III. Jesus, Bárbara Ghesti de (org.). IV. Título.  
V. Título: Anais do II Encontro de Aprendizagem Lúdica.

CDU 371.382

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Faculdade de Educação - Campus Darcy Ribeiro  
Universidade de Brasília  
70910-900 - Brasília -DF - Brasil

## 12 A BRINCADEIRA DE CRIANÇAS PREMATURAS ATENDIDAS NA EDUCAÇÃO PRECOCE

---

- Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda, UnB/SEDF (auristelamaria@gmail.com)
- Antônio Villar Marques de Sá, UnB (villar@unb.br)

### 1 RESUMO

Este trabalho é fruto de pesquisa em andamento realizada pela primeira autora no Curso de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília, orientada pelo segundo autor (MIRANDA, 2016). Objetiva compreender a brincadeira na ação pedagógica da Educação Precoce, enfocando a atenção de crianças prematuras. O embasamento teórico desta pesquisa qualitativa, na perspectiva do estudo de caso, fundamenta-se na teoria histórico-cultural. Utiliza como instrumentos observação participante, entrevista e análise documental. Os participantes são a coordenadora e seis professores da Educação Precoce em interação com três crianças prematuras ali atendidas. Os resultados apontam que é a partir da brincadeira que essas crianças desenvolvem atenção, afetividade segura e a fala. Também que os professores compreendem a brincadeira como instrumento de trabalho e meio para atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da Educação Precoce.

**Palavras-chave:** Brincadeira. Prematuridade. Atenção. Educação precoce.

### 2 INTRODUÇÃO

Educação Precoce é um serviço de Atendimento Educacional Especializado ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a crianças entre

0 e 3 anos e 11 meses que são encaminhadas por profissionais da Saúde, por apresentarem riscos para o desenvolvimento: deficiência intelectual, visual, auditiva, física/motora ou múltipla; transtorno global do desenvolvimento (TGD); superdotação/altas habilidades; e também a crianças prematuras, consideradas de risco por serem vulneráveis e apresentarem atraso no seu desenvolvimento global. Portanto, situa-se entre a Educação Infantil e a Educação Especial.

Atuando como professora nesse serviço, percebemos que muitas crianças pequenas revelavam certa dificuldade em escolher um estímulo (brinquedo ou atividade) por vez. Buscando pelo fator que essas crianças tinham em comum, encontramos a prematuridade. Então começamos a nos questionar se a dificuldade de atenção é uma possível consequência do nascimento prematuro ou esse dado foi apenas uma coincidência presente naquela circunstância.

Começando a investigar o assunto, deparamos com a escassa produção científica acerca da prematuridade no campo educacional. Em revisão de literatura realizada na base de dados SciElo, no período entre setembro e novembro de 2015, encontramos 450 artigos sobre a prematuridade, distribuídos em 71 revistas e periódicos das seguintes especialidades: Bioética (1), Biologia (1), Educação Especial (1), Educação Física (2), Enfermagem (6), Fisioterapia (2), Fonoaudiologia (6), Medicina (40), Nutrição (1), Odontologia (3), Psicologia (8). Portanto, dos 71 periódicos, apenas 3 são da área educacional.

De acordo com Bettioli, Barbieri e Silva (2010), a prematuridade é o problema perinatal mais importante, por isso a área médica tem inúmeras publicações a respeito. Todavia, mesmo alguns prognósticos para a prematuridade tendo relação direta com a vida escolar das crianças, como problemas comportamentais e hiperatividade (DEUTSCH; DORNAUS; WAKSMAN, 2013) e dificuldades de atenção, motoras, sensoriais, emocionais, cognitivas, de linguagem e de aprendizagem (GIARETTA; BECKER; FUENTEFRÍA, 2011), ainda se estuda e se publica pouco a respeito da prematuridade na área da educação.

Sobre atenção, também realizamos uma revisão de literatura no mesmo período e no mesmo banco dados e encontramos 173 artigos. Destes, 139 artigos abordam o déficit de atenção e hiperatividade, 9 o metilfenidado (ritalina, portanto, também déficit de atenção e hiperatividade) e 25 a atenção de uma forma mais aproximada daquilo que nos motivou à pesquisa. Estes 25 artigos estão em periódicos de especialidades diversas: Educação (tratando da aprendizagem da atenção), Educação Especial (avaliando a atenção), Educação Física (construção da atenção), Fonoaudiologia (desatenção), Medicina (formas de atenção) e Psicologia (treino da atenção).

Esse número de artigos ainda parece-nos pouco, pois cada vez se faz mais necessário o bom desenvolvimento da atenção, uma vez que vivemos cercados por inúmeros estímulos, o que dificulta a escolha de um por vez. Hoje é muito comum a tentativa de realizarmos, em todas as idades, duas ou mais tarefas ao mesmo tempo, por exemplo: caminhar e ler ao celular, assistir a televisão e jogar, ler e ouvir música, dirigir um automóvel e falar ao telefone.

Caminhando à luz da teoria histórico-cultural, entendemos que a atenção é um processo construído socialmente, daí a importância da educação formal e do professor no sentido de ajudar a criança a, a partir de uma boa instrução, desenvolver sua atenção voluntária para que bem realize as atividades que escolher ou se propuser a realizar ao longo da existência.

Quanto à brincadeira, acreditamos ser o principal mecanismo de atender às crianças, daí nosso interesse em investigar seu papel no desenvolvimento da atenção de crianças nascidas prematuramente. Para Vigotski (2008), a brincadeira não é a principal atividade da criança na idade pré-escolar, no sentido de ser aquela em que ocupa a maior parte do seu tempo, mas é a mais importante, pois é, a partir dela, que a criança aprende e se desenvolve.

Brougère (1998) argumentou que a espontaneidade e a improdutividade são características inerentes ao jogo, logo, se o utilizamos como meio para atingir alguma finalidade, o descaracterizamos. Caillois (1990) compartilhou da ideia da improdutividade e, no senso comum, a ludicidade está relacionada à diversão, ao passatempo, à atividade livre, desprovida de intencionalidade. Porém muitos outros autores, como Arce e Duarte (2006), Chateau (1987), Elkonin (2009), Kishimoto (2011), Kraemer (2007), Miranda (2013) e Vigotski (2008) defenderam a importância de utilizar a ludicidade a favor da educação, que, por meio dos jogos e brincadeiras, os estudantes se engajam e predispõem-se a aprender.

Nesta pesquisa, propusemo-nos, pois, a compreender o papel da brincadeira na ação pedagógica da Educação Precoce e como ela favorece o desenvolvimento da atenção em crianças nascidas prematuras.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Trilhando a pesquisa à luz da teoria histórico-cultural, compreendemos que a brincadeira não é um comportamento inato. É preciso haver seres humanos mais experientes (adultos ou crianças mais velhas) que introduzam a criança na prática lúdica. Para que haja brincadeira, é necessário ficção, imaginação e substituição simbólica (DAVIDOV; SHUARE, 1987; ELKONIN, 2009), e esses recursos não vêm de forma inata, mas por meio das relações sociais, das vivências, das experiências e da educação.

Por meio da brincadeira, a criança aprende, desenvolve-se, apropria-se do mundo e o reinventa. Elkonin (1987) apregoou que a brincadeira é um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento da personalidade infantil. Para Vigotski (2008), a brincadeira é a atividade que vai guiar o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Essa atividade cria a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, na brincadeira, a criança está acima da média da sua idade. É, portanto, capaz de compreender e de realizar aquilo que não seria em outro contexto.

Levando em consideração a dialética entre aprendizagem e desenvolvimento na percepção da teoria histórico-cultural, Elkonin (1987, 2009) afirmou que a brincadeira tem imensa importância ao desenvolvimento de quase todos os processos psíquicos na primeira infância. Na brincadeira, a criança toma consciência de si, aprende a desejar e a controlar seus desejos e impulsos afetivos, sobretudo aprende a agir de acordo com modelos de comportamento específicos. A vontade de participar da vida dos adultos, de realizar o que eles fazem leva a criança à brincadeira de papéis, isto é, brincar daquilo que gostaria de fazer na vida real. E assim ela vai experimentando, reelaborando criativamente a cultura adulta a partir da sua cultura de infância.

Acerca da brincadeira como fonte do desenvolvimento do caráter voluntário na criança e da tomada de consciência de suas ações e do seu próprio eu, Vigotski (2008) afirmou que a brincadeira não apenas ensina a criança a desejar, mas faz surgir nela o autocontrole. Na brincadeira, é necessário que haja escolha de papéis, muitas vezes várias querem o mesmo papel, mas precisam abrir mão, ceder para que a brincadeira ocorra. Por exemplo, quando as crianças brincam de escola, muitas querem ser o professor, mas apenas uma pode ser, as outras precisam ocupar outros papéis: alunos, diretor, coordenador, a pessoa que serve o lanche, para citar alguns exemplos, a fim de que a brincadeira se torne possível.

Obviamente, não se trata de algo simples. Para a criança, não é fácil renunciar ao seu desejo, mas ela aprende que, se não houver concessão, não há brincadeira. Muitas vezes, no meio da brincadeira, a criança esquece e burla, sem querer, a regra, sendo necessário que a outra a lembre do papel que deve desempenhar. Por exemplo, um grupo que brinca de bombeiro, na divisão dos papéis, cabe a alguém ser motorista, as crianças perfilam-se, saem batendo os pés e fazendo o barulho da sirene. Ao chegarem ao suposto local do acidente, “descem do veículo” correndo para apagar o incêndio, a criança que desempenha o papel de motorista deve permanecer parada, aguardando com atenção para dar partida tão logo o procedimento seja concluído. Mas é mais atrativo correr com as companheiras para debelar o fogo, então vai junto. Alguém olha para ela e diz: “*Você não pode largar a direção*”. Então ela volta resignada para que a brincadeira continue.

Nesse campo, Elkonin (1987) descreveu duas situações de autocontrole que a criança admite a partir da brincadeira. A limitação dos impulsos imediatos – renunciar ao papel que gostaria de desempenhar – é a primeira limitação que a criança aceita voluntariamente e à qual se submete. A segunda é a subordinação às regras de comportamento, às normas de conduta do papel assumido na brincadeira.

Daí depreendemos a importância de que a brincadeira tem no desenvolvimento da atenção voluntária da criança, pois esta, para Vygotski (2012), é um processo mediado, subordinado ao desenvolvimento cultural que propicia formas de conduta superiores, portanto, não se trata de um desenvolvimento natural ou orgânico. A esse respeito, DeNardin e Sordi (2009, p. 98) destacaram que os modos como ouvimos, olhamos ou nos concentramos têm um caráter histórico, portanto, nossa maneira de estar atentos “não é ditada pela biologia ou por algum fenômeno imediato, mas é mediada por nossas experiências intra e intersubjetivas”.

Mas como nasce a atenção? É um dom, herança genética ou construção social por meio da interação/educação? A teoria histórico-cultural, especialmente por meio de Davidov e Shuare (1987) e Vigotski (2003), pontuou que as funções psicológicas superiores desenvolvem-se na medida em que nos apropriamos dos instrumentos e signos culturais aos quais temos acesso. Sobre isso afirmou Prestes (2012, p. 21): “Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores”. Portanto, é necessário interagir para desenvolver essas funções. Segundo Luria (2014) e Vigotskii (2014), as respostas que as crianças dão ao mundo no começo não são movidas por processos naturais, é por meio da constante mediação dos adultos que começam a tomar forma processos psicológicos mais complexos.

Isso quer dizer que no início é o adulto, por meio da fala, que orienta e regula a atenção da criança. Posteriormente, com o desenvolvimento da própria fala, a criança assume esse papel e começa a organizar e orientar a própria atenção. Podemos aqui abordar o tema da atenção compartilhada que, segundo Abreu, Cardoso-Martins e Barbosa (2014, p. 413), trata-se da capacidade que se percebe no bebê entre o nono e o décimo segundo mês de acompanhar quando o adulto lhe aponta um objeto ou de seguir seu olhar, assim como o próprio bebê começa a mostrar objetos às pessoas. Ainda segundo essas autoras, “o comportamento de seguir o olhar ou o gesto de apontar do adulto reflete a compreensão de que as pessoas são agentes ativos, cujos gestos ou ações possuem intenção comunicativa”.

Vigotski (2006, p. 287) afirmou sobre o processo de humanização que “um organismo animal se converte em personalidade humana. O domínio desse processo natural é chamado de educação”. Cabe, pois, ao processo de escolarização oferecer uma boa instrução no sentido de, de fato, ajudar as crianças

a desenvolver as funções psicológicas superiores, pois como lembrou Facci (2008) é exatamente esse o papel da escola.

No que diz respeito à educação da atenção, Vigotski (2004, p. 156) declarou que “o reflexo de concentração é suscetível de educação e reeducação”. Para ele, a atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse: “nenhuma educação é exequível de outra forma senão por meio das inclinações naturais da criança” (VIGOTSKI, 2004, p. 162).

Daí a necessidade de os professores conhecerem seus alunos, especialmente se trabalham na educação infantil, a fim de identificar seus interesses e fazer coincidir esses com os objetivos de ensino. Caso contrário, surge a distração, ou seja, a falta de coincidência entre o alvo de interesse da criança e as atividades propostas pelo professor. Para a infância, os interesses encontram eco na brincadeira e na ludicidade, portanto, não é viável uma educação para a primeira infância que desconsidere esse aspecto.

Para além do ensino por meio da brincadeira, a escola de Vigotski considerou que os professores têm papel de suma importância no ensino das brincadeiras. Para essa teoria, a brincadeira não é uma atividade instintiva ou espontânea, mas sim ensinada pelos adultos. Narrando resultados de pesquisa de seus colaboradores nesse terreno, Elkonin (2009) concluiu que a brincadeira, sobretudo a protagonizada, se desenvolve sob a direção de adultos e não espontaneamente. Cabe, pois, aos adultos, especialmente aos professores, contribuir para o enriquecimento das culturas de infância e oferecer elementos para ampliar o repertório lúdico das crianças.

Considerando os pressupostos anteriormente desenvolvidos, partimos da visão de que somos seres histórico-culturais e nossa formação passa, desde a mais tenra idade, por aspectos constitutivos da cultura, da sociedade e do tempo histórico em que vivemos. Dessa forma, brincando e aprendendo, vamos nos desenvolvendo como seres humanos, apropriando-nos dos saberes produzidos e



socializados ao longo dos séculos e deixando nossa marca registrada na história da humanidade. Apoiados na teoria de Vigotski (2008), ao compreender que a brincadeira é base para formar as funções psicológicas superiores, defendemos que a brincadeira é indispensável no desenvolvimento da atenção de crianças, especialmente daquelas atendidas na Educação Precoce.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Visando atingir o objetivo de identificar e analisar a brincadeira na ação pedagógica da Educação Precoce, enfocando a atenção de crianças prematuras, optamos por realizar uma pesquisa segundo a abordagem qualitativa, utilizando como estratégia metodológica o estudo de caso.

Os participantes da pesquisa são seis professores de três crianças nascidas prematuras, em interação com estas, e a coordenadora do atendimento em uma dada cidade-satélite do Distrito Federal. A seleção das três crianças se deu de acordo com os seguintes critérios: 1) estarem na faixa etária compreendida entre um e três anos; 2) não apresentarem síndrome, deficiência ou qualquer outra intercorrência no desenvolvimento; 3) serem assíduas ao atendimento; e 4) que seus professores e responsáveis – mães ou pais – aceitassem participar da pesquisa.

Utilizamos como instrumentos de construção de informações para nosso estudo de caso observações, entrevistas e análises de documentos. Optamos pelo uso do termo *construção de informações* em lugar de *coleta de dados* apoiados em González Rey (2010), para quem o conhecimento se legitima em um processo envolvido com uma teoria em desenvolvimento, portanto, não se trata de criar expectativas de conhecer a realidade tal como é, pois a realidade se constitui de sujeitos em relação. Dessa forma, cremos que as informações não estão no campo à espera

de serem colhidas tal como uma flor, mas, antes, são construídas nas interações entre os sujeitos singulares da pesquisa: pesquisadora e participantes.

Com a proposta de observar 12 momentos de atendimento a cada uma das três crianças (seis com cada profissional), registrando suas interações bem como sua condição de atenção por meio das brincadeiras e as mediações realizadas pelos professores, estivemos durante 13 semanas na escola. Na primeira, entrevistamos a coordenadora; na segunda, estabelecemos o contato com as mães das crianças a fim de lhes pedir a permissão por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seus filhos participassem da pesquisa. Nas demais semanas, realizamos observações, entrevistas aos professores e análise de documentos escolares das crianças (ficha evolutiva, instrumento de avaliação utilizado por pedagogos; ficha funcional, instrumento avaliativo dos professores de Educação Física e relatórios, construídos semestralmente por dois professores de cada criança).

As observações ocorreram do dia 12 de abril ao dia 12 de julho de 2016. Em três turmas de Educação Precoce, observando três crianças nascidas prematuras, em interação com seus professores e com os colegas, totalizamos 675 minutos de observação de aulas com pedagogos e 630 minutos com professores de Educação Física.

Quanto às entrevistas, foram realizadas individualmente, embora algumas tenham ocorrido no mesmo dia. No dia 30 de março, realizamos a entrevista com a coordenadora. No dia 12 de abril de 2016, entrevistamos os professores – dois professores. No dia 19 de abril de 2016, entrevistamos outros dois professores. No dia 26 de junho de 2016, entrevistamos uma professora. No dia 17 de maio de 2016, fizemos entrevista à última professora.

As análises documentais ocorreram nos dias 24 de maio, 31 de maio e 21 de junho de 2016. Portanto, por meio desses instrumentos,

intentamos construir as informações que possibilitam a análise e interpretação do papel da brincadeira no desenvolvimento da atenção em crianças prematuras atendidas na Educação Precoce.

Por tratar-se de pesquisa com seres humanos, em especial envolvendo crianças, o rigor ético se fez ainda mais necessário. De acordo com Carvalho e Müller (2010), é preciso que haja o respeito à diferença, considerando as características singulares e reconhecendo que adultos e crianças são desiguais. Dessa forma, a submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH-UnB), a fim de garantirmos o respeito e a seriedade pertinentes, tendo sido aprovado com o protocolo consubstanciado de número 1.679.362. Além disso, os nomes de todos os participantes foram substituídos por pseudônimos, a fim de proteger sua identidade, assim como a da instituição que acolheu nossa pesquisa.

## 5 RESULTADOS

Nossa pesquisa encontra-se em andamento, todavia, é possível identificar alguns resultados. A ludicidade ocupa lugar de destaque nos atendimentos, pois, em todas as aulas, os objetivos para cada criança são buscados por meio de brincadeiras, jogos ou atividades lúdicas. As salas de aula, tanto de atendimento pedagógico quanto de Educação Física, oferecem atrativos às crianças, como piscina de bolinhas, cama elástica, bolas e bambolês, brinquedos e jogos diversos, espaços diversificados. Além disso, os professores de Educação Física, sobretudo, realizam atividades em outros espaços da escola, como no parquinho de areia, nas diversas quadras, pátios, escadas e rampas. As caminhadas de deslocamento de um ambiente a outro também são momentos em que os professores exploram objetivos: atenção, socialização, fortalecimento muscular, fala por meio de brincadeiras e atividades lúdicas.

Nas entrevistas, a coordenadora e os professores ressaltaram a importância das brincadeiras para os atendimentos. Para todos eles, a brincadeira é instrumento de alcance dos objetivos previstos para cada criança. Embora haja momentos de brincadeira livre, foram unânimes na compreensão de que ela presta um serviço à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. No período de observação, presenciamos alguns momentos em que, mesmo na brincadeira livre, escolhida pela criança para sua fruição, os professores aproveitavam para intervenções e mediações.

Citamos como exemplo um momento em que uma das crianças brincava livremente na sala de atendimento pedagógico com um brinquedo sonoro. Ela não tinha domínio do funcionamento do brinquedo e logo quis escolher outro. Todavia a pedagoga, que estava atenta à situação, sentou-se ao seu lado e foi instruí-la sobre como fazer com que cada aba levantasse e assim a criança ouvisse o som provocado por cada brinquedo ali escondido. Aproveitou e introduziu na brincadeira conversa sobre as cores, os animais, os sons de cada animal. Isso nos recordou Vigotski (2008) e Elkonin (2009), para quem os professores desempenham papel importante no ensino das brincadeiras, que não são inatas nem instintivas, mas aprendidas nas relações sociais.

Também na sala de Educação Física presenciamos intervenções dos professores nas atividades de brincadeira livre. Certa vez, duas das crianças observadas brincavam com um brinquedo de pescaria e a professora de Educação Física sentou-se ao seu lado e, interagindo com elas, estimulou-as a outros níveis, enriquecendo sua fantasia, por exemplo, o que fazer depois de pescar, pegar fogão e panelinhas e preparar uma refeição, saboreá-la, oferecê-la aos colegas. Elkonin (2009) chamou isso de ajuda no aprendizado da brincadeira. Esse autor apresentou os seguintes níveis de ajuda que os professores podem oferecer às crianças: propor a brincadeira oralmente, mostrar a ação e realizá-la em parceria.

Por meio das brincadeiras, os professores orientam as crianças no sentido de desenvolverem a atenção: esperar a vez, colaborar com os colegas e com os professores, explorar os artefatos lúdicos com calma, refazer com serenidade atividades que desempenharam rapidamente e de qualquer jeito, escutar o outro que fala, olhar nos olhos enquanto fala. Presenciamos vários desses comportamentos, por exemplo, uma criança observada queria brincar com a casa de bonecas, mas um colega seu a desejava também, então a pedagoga alertou que ele deveria compartilhar o brinquedo. Inicialmente ele permitiu a presença do colega, mas começou a puxar os brinquedos (móveis e bonecos) somente para si. Novamente a professora interveio, para que ele dividisse, até que, no decorrer da brincadeira, não foi mais necessário ser lembrado da importância de compartilhar.

Nas aulas de Educação Física também surgiram momentos em que os professores orientaram a atenção das crianças, como na brincadeira de contar uma história coletiva ou quando uma das crianças saiu correndo atrás de uma bola que rolou pela rampa e um professor a alertou que estivesse atenta, pois correr numa rampa pode ser perigoso, poderia cair e se machucar. E de ajudar a esperar a vez, quando os professores orientavam a brincadeira e as crianças começavam a brincar antes de chegar ao local indicado ou esperar na sequência (fila) para pular na piscina de bolinhas ou na cama elástica. Enfim, em diversos momentos, observamos os professores ajudando as crianças a desenvolver sua atenção que, como indica a teoria histórico-cultural, no início da vida é compartilhada, é o adulto quem indica o foco e ajuda a criança a selecioná-lo.

Outro aspecto que assegura a centralidade da brincadeira na Educação Precoce é o fato de a palavra brincadeira ser recorrente. Os professores chamam as crianças para brincar, em vez de chamar para a aula; quando alguém não segue as regras, o alerta é: “*Se você não respeitar, não vai mais brincar*”. As mães também, em conversa informal,

pois não realizamos entrevistas com elas, mas conversávamos livremente, afirmavam que “*As crianças adoram vir brincar aqui*”, “*Perguntam: Hoje é dia de ir brincar na escolinha?*”. Também foi muito comum verificar, ao final das aulas, as crianças tentarem voltar para a sala para brincar um pouco mais.

Além das características de dificuldade de selecionar um estímulo por vez, que motivaram a pesquisa, temos observado e ouvido dos professores sobre a dificuldade que muitas crianças prematuras têm de desenvolver uma afetividade segura. Muitas demonstram insegurança no apego, dificuldade de estabelecer vínculos com outra pessoa que não seja a mãe, dificuldade de separar-se da mãe durante as aulas. Os professores conduzem isso de maneira tranquila, permitindo que a mãe esteja presente se sua presença acalma e conforta as crianças, levando a criança para ver a mãe na sala de espera ou reforçando oralmente que a mãe está esperando por ela logo ali na sala ao lado.

Outro aspecto que tem sido frequente é a identificação de atraso na fala em crianças prematuras. Os professores utilizam canções, contação de histórias, narrativas de acontecimentos da vida cotidiana e variados momentos de diálogo com o intuito de favorecer o desenvolvimento da linguagem oral dessas crianças. Não atendem às solicitações de imediato quando a criança aponta o brinquedo, mas perguntam o nome e se empenham para que a criança se esforce em pronunciá-lo. Também orientam as mães a fazerem o mesmo.

## 6 CONSIDERAÇÕES

Embora ainda parcialmente, concluímos a evidente importância da Educação Precoce no desenvolvimento global, e não apenas da atenção, de crianças nascidas pré-termo. Esse atendimento é educacional, pautado na ludicidade, e não terapêutico. É oferecido por professores e trata de educar as crianças

e orientar suas mães ou responsáveis para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social durante a primeira infância, de modo que tenham melhor qualidade de vida e previnam dificuldades de aprendizagem no período de escolarização.

A ludicidade é fator preponderante na Educação Precoce. Constatamos que os espaços físicos (as salas de aula e pátios) têm um atrativo lúdico, são coloridos e dispõem de materiais lúdicos. Em todas as aulas observadas, verificamos atividades lúdicas e brincadeiras, ouvimos os professores e a coordenadora destacarem a brincadeira como instrumento de trabalho.

Presenciamos momentos em que as crianças, mesmo aquelas que, por dificuldade de separar-se momentaneamente da mãe, fugiram ou se recusaram de alguma forma a entrar nas salas, depois tentaram voltar a elas. As três crianças observadas tinham a primeira aula na sala de atendimento pedagógico e a segunda na sala de Educação Física. Diversas vezes registramos as crianças, ao saírem da sala de Educação Física, quererem entrar novamente na sala do pedagogo e, algumas vezes, convidarem as mães para ali brincarem um pouco antes de ir embora.

A ludicidade é a estratégia que os professores utilizam para ajudar no desenvolvimento da atenção, da motricidade, da emoção e da fala das crianças. Por meio da brincadeira, ensinam a manipulação objetal e estimulam a imaginação e a criatividade, características essenciais da brincadeira. Ensinam as crianças a compartilhar brinquedos, esperar a vez, cuidar do seu brinquedo. Também pela brincadeira exercitam a fala e a capacidade de escolha, bem como o afeto; é bastante usual a brincadeira com bonecos, para cuidar, alimentar, banhar, levar para passear, acarinhar, conversar. Os movimentos são exercitados o tempo todo na brincadeira, quer movimentos finos, como pegar, rasgar, amassar, pintar, colar; quanto amplos, como andar, correr, arremessar, chutar, saltar, rolar, pedalar.

Convém indicar a necessidade de outras pesquisas na Educação Precoce, a fim de que essa forma de atendimento tenha mais visibilidade e, quem sabe, possa se estender às demais unidades da Federação. Também será de grande valor aprofundar em pesquisas posteriores os temas da prematuridade e suas implicações na vida escolar das crianças, bem como do desenvolvimento da atenção, em uma época em que temos cada vez maior oferta de estímulos e em que é difícil selecionar um por vez.

## 7 REFERÊNCIAS

ABREU, Camila S. de; CARDOSO-MARTINS, Cláudia; BARBOSA, Poliana G. Relação entre a atenção compartilhada e a teoria da mente: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 409-412, 2014.

ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.

BETTIOL, Heloisa; BARBIERI, Marco A.; SILVA, Antônio Augusto M. Epidemiologia do nascimento pré-termo: tendências atuais. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, Federação Brasileira das Sociedades de Ginecologia e Obstetrícia versão *on-line*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 57-60, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

- DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Progreso, 1987.
- DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina. A aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2009.
- DEUTSCH, Alice D'Agostini; DORNAUS, Maria Fernanda P. S.; WAKSMAN, Renata Dejtiar (Coord.). *O bebê prematuro: tudo o que os pais precisam saber*. Barueri: Manole, 2013.
- ELKONIN, Daniil B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 83-102.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia do jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- GIARETTA, Cristina; BECKER, Simone M.; FUENTEFRÍA, Rubia do N. Desenvolvimento neuropsicomotor de lactentes prematuros vinculados à Clínica da Mulher de Chapecó. *Revista Neurociência*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 642-652, 2011.
- GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- KRAEMER, Maria Luiza. *Quando brincar é aprender...* São Paulo: Loyola, 2007.
- LURIA, Alexander R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014, p. 21-37.
- MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. *A brincadeira na ação pedagógica para crianças atendidas na educação precoce em uma escola pública do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 2016.
- MIRANDA, Simão de. *Oficina de ludicidade na escola*. Campinas: Papirus, 2013.
- PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.
- VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014, p. 103-117.
- VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas. V – Fundamentos de Defectología*. Madrid: Antonio Machado, 2012.