UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRESSA CRISTINI BELLONI DA SILVA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO DE ACORDO COM A TEORIA DE JEAN PIAGET: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

CURITIBA

2020

ANDRESSA CRISTINI BELLONI DA SILVA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO DE ACORDO COM A TEORIA DE JEAN PIAGET: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.ª Drª Loriane Trombini Frick

CURITIBA
2020

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desistir de realizar este trabalho em meio a pandemia do Covid-19, e por ter me sustentado em todos estes anos de estudo.

À minha mãe, que sempre foi e sempre será meu exemplo de força e determinação e nunca mediu esforços para investir em meus estudos, independente da situação.

Ao meu pai, que mesmo não estando mais aqui nunca deixou de existir em meu coração e em meus pensamentos.

Às minhas “mães postiças”, Josilene e Márcia, por terem assumido o papel de mãe diversas vezes durante a minha vida e jamais me abandonarem.

Aos meus demais familiares, por sempre me incentivar a manter o foco nos estudos.

Às minhas amigas da faculdade, Gabriela, Karoline e Lucila por todo apoio, ajuda e por serem minhas maiores fontes de coragem e inspiração para a conclusão deste curso.

Às minhas amigas da vida, Amanda, Beatriz, Brenda, Cláudia, Gabriele, Lays, por colecionarem comigo as melhores lembranças que eu poderia ter, por todos os ensinamentos e por compreenderem a minha ausência enquanto eu me dedicava na conclusão deste trabalho.

À minha amiga que o destino trouxe, Aline, por ser um anjo em minha vida e me permitir conhecer duas princesas, Amanda e Sarah.

À professora Loriane, por acreditar sempre em mim e ter tido toda a paciência do mundo em me orientar na realização e conclusão deste trabalho, por todos os encorajamentos, conselhos e incentivos e por jamais desistir de mim.

Aos demais professores pelos quais tive a honra de ser aluna enquanto estudante da Universidade Federal do Paraná, por todos os ensinamentos a mim repassados e por terem auxiliado na minha formação como profissional.

Ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, por todo o apoio necessário durante estes cinco anos de curso.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e curso.

O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.

José de Alencar.

RESUMO

O presente trabalho destina-se a realizar uma revisão sistemática de literatura sobre as práticas pedagógicas no berçário de acordo com a teoria de Jean Piaget, indicadas nos últimos dez anos em textos em português. Seguiu-se o protocolo PRISMA. Foram consultadas bases de dados Google Acadêmico e BDTD (Base de Dados de Teses e Dissertações). Foram identificados 338 textos no total. Seguindo-se os critérios de inclusão e exclusão definidos, foram analisados na íntegra 4 dissertações, 1 tese e 5 artigos. Pela análise do material, foram identificadas práticas pedagógicas baseadas nos princípios construtivistas relacionadas a três categorias: desenvolvimento motor, desenvolvimento simbólico e desenvolvimento afetivo. Os resultados mostram, de forma geral, que as práticas pedagógicas construtivistas visam a interação com o meio, com objetos e com demais indivíduos, bem como o uso de atividades lúdicas, da musicalidade, e a exploração do ambiente como forma de estímulo. Conclui-se que estes desenvolvimentos vão sendo aprimorados conforme as práticas são desenvolvidas, gerando um conjunto de saberes que representam o desenvolvimento integral do indivíduo.

Palavras-Chave: Berçário. Sensório-motor. Bebê. Prática pedagógica. Construtivismo. Desenvolvimento. Educação.

ABSTRACT

This work aims to carry out a systematic review of the literature on pedagogical practices in the nursery according to the theory of Jean Piaget, indicated in the last ten years in texts in Portuguese. We followed the PRISMA protocol. We identified a total of 338 texts consulting Google Scholar databases and BDTD (Theses and Dissertations Database). Following the defined inclusion and exclusion criteria, we analyzed four dissertations, one thesis, and five articles in full. We founded by analyzing the material, practices based on constructivist principles related to three categories: motor development, symbolic development, and affective development. The results show, in general, constructivist practices aim at interaction with the environment, objects, and other individuals, as well as the use of playful activities, musicality, and the exploration of the environment as a form of encouragement. We concluded that these developments are being improved as the practices are developed, generating a set of knowledge representing the individual's integral development.

Keywords: Nursery. Sensorimotor. Baby. Pedagogical practice. Constructivism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - ARTIGOS EM TEXTO COMPLETO EXCLUÍDOS.....28
FIGURA 1 - FLUXO DAS FASES.....29
QUADRO 2 - SÍNTESE DOS MATERIAIS ANALISADOS.....31
QUADRO 3 – CATEGORIAS.....32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 6
2 REVISÃO DE LITERATURA 11
2.1 O NÍVEL SENSÓRIO MOTOR 15
2.1.1 Exercício reflexo 16
2.1.2 Reações circulares primárias 16
2.1.3 Coordenação de visão e preensão e começo das reações circulares secundárias 17
2.1.4 Coordenação dos esquemas secundários, com utilização, em certos casos, de meios conhecidos com vista à obtenção de um objetivo novo 17
2.1.5 Diferenciação dos esquemas de ação por reação circular terciária (variação das condições de exploração e tateamento dirigido) e descoberta de meios novos 18
2.1.6 Início da interiorização dos esquemas e solução de alguns problemas após interrupção da ação e ocorrência de compreensão súbita 19
2.2 O DESENVOLVIMENTO SIMBÓLICO NO ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR 20
2.3 O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE NO ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR 22
2.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSTRUTIVISTA NO ESTÁGIO SENRÓRIO-MOTOR 23
3 METODOLOGIA 27
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 31
4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO MOTOR 33
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO SIMBÓLICO 34
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO 35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 38
REFERÊNCIAS 39

1 INTRODUÇÃO

No campo pedagógico existem diferentes teorias acerca do desenvolvimento infantil. Uma delas é a Epistemologia Genética apresentada pelo psicólogo Jean Piaget, a qual tem por objetivo entender quais os caminhos percorridos para chegar até a construção de um conhecimento válido. De acordo com Goulart (2013, p. 14), a Epistemologia Genética "[...] estuda as passagens dos conhecimentos 'menos estruturados' a estados de conhecimento 'mais estruturados'." Piaget (1968), ao escrever sobre o desenvolvimento da inteligência, diz que ela ocorre em estágios, sendo que o primeiro acontece, em média, do nascimento até os dois anos de idade e é definido por Piaget como sensório motor.

> Pode-se chamar-lhe de período "sensório-motor" porque, à falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência dêles. (PIAGET, 1968, p. 11).

Embora haja uma explicação geral a respeito deste primeiro nível, existem subtópicos definidos por Piaget que representam detalhadamente cada etapa que acontece dentro dele, as quais serão discutidas posteriormente.

Considerando essas contribuições de Piaget acerca dos primeiros anos de vida da criança, cabe uma reflexão sobre isso para entender como ocorre o desenvolvimento nos primeiros 24 meses da criança, o que auxiliará na realização de práticas pedagógicas no berçário. Para Borks (2017, p. 375), "O desenvolvimento de 0 a 24 meses é uma das fases em que a criança está moldando sua mente, conhecendo o mundo através de experiências vividas." Ou seja, é um mundo repleto de descobertas. Dessa forma, é importante esclarecer o quão necessário é o preparo do profissional em sala para oferecer os estímulos necessários ao bebê, o qual está descobrindo o ambiente em que se situa.

Segundo Piaget, nos dois primeiros anos de vida ocorre um desenvolvimento na inteligência muito importante. Esse período é denominado pelo autor como sensório-motor.

De acordo com Pádua (2009, p. 29),

> O estágio sensório-motor é o período da "inteligência prática" porque é uma fase do desenvolvimento cognitivo onde a criança não usa a linguagem, emprega apenas as suas ações e percepções, daí a razão da denominação desse primeiro estágio, pois é a ação e a percepção que estimulam o desenvolvimento das estruturas mentais.

Por exemplo, a ação de chupar o dedo ou de balançar o braço e alcançar um objeto pode exemplificar que todo e qualquer movimento exige uma determinada noção a ser construída. Como a maioria de seus movimentos não são coordenados, mas sim decorrentes de reflexos e, considerando que a coordenação motora está em constante desenvolvimento, com o passar dos meses estes movimentos se tornarão cada vez mais organizados, o que possibilitará a execução de determinadas ações voluntariamente para, por exemplo, alcançar determinado objetivo. (PIAGET, 1968).

Essa ação decorre da interação com o meio físico e social. O bebê está interagindo com o ambiente ao mesmo tempo em que o descobre e se descobre. Ele não sabe que alcança determinado objeto, até realizar um movimento com os braços e alcançá-lo. Assim acontece com as demais ações que acontecerão conforme o bebê interage com os objetos presentes em sua volta. Qualquer aquisição é nova e qualquer movimento é uma conquista diferente. (PIAGET, 1968).

Kebach (2018, p. 106) cita a finalidade primordial de Piaget com este estudo da Epistemologia Genética: “descobrir como se constrói conhecimento e de que forma se produz ciência. Para isto, focou seu olhar sobre as crianças, procurando compreender o fenômeno desde sua origem.” Para Furini (2017, p. 25),

> Piaget tinha uma visão que foi sendo ressignificada com o passar do tempo, compondo a compreensão de que todo sujeito efetua um equilíbrio imperfeito sobre o seu próprio conhecimento que é fruto de constantes mudanças. Tende a vir um equilíbrio melhor, após o desequilíbrio inicial, e esse movimento é que permite a evolução do conhecimento.

O conhecimento vai sendo adquirido conforme as experiências vão aparecendo. Isso acontece, por exemplo, quando o bebê tenta alcançar algo e não consegue. Dependendo do seu desenvolvimento, ele realiza determinado movimento que vai desde esticar os braços (entre 5-6 meses) até iniciar a posição de engatinhar (7-8 meses). Aos poucos, ele vai descobrindo que, movimentando-se de determinada forma, ele alcançará o que deseja (PIAGET, 1968).

Para que isso aconteça, é necessária a interação adulta e também a interação do bebê com o meio (ZAIA, 2008). Furini (2017, p. 27) traz à tona a concepção de Piaget acerca disto: “[...] ele acreditou que a consciência só vinha à tona no sujeito, após a realização de uma ação e da recriação de aprendizagens já existentes [...]”. Portanto, ao executar um determinado movimento uma vez e obter resultado, ele o usará novamente, recriando-o de diferentes maneiras.

Quanto à interação com o meio, de acordo com a Epistemologia Genética (KEBACH, 2018), a criança tem a necessidade realizar suposições, descobertas e manuseios com o objetivo de conhecer o objeto em questão. Sendo assim, é necessária a realização de um meio possível de ser explorado. Para os bebês menores, ainda no início do período sensório-motor, é interessante a disponibilização de materiais que explorem os sentidos: músicas, diferentes texturas, figuras coloridas. Para os maiores, já no final do período, os materiais devem ser focados no desenvolvimento motor, como ultrapassar obstáculos, por exemplo. (BIRCHAL, 2010).

Considerando a importância deste desenvolvimento e a necessidade de intervenção, é possível pensar sobre o papel das práticas educativas escolares. O berçário, para Gomes e Freitas (2018, p. 43), “é um estabelecimento educativo que ministra apoio pedagógico e cuidados às crianças com idade até aos dois anos e integra a Educação Infantil.” Dessa forma, é relevante entender qual a importância das práticas realizadas nesta etapa, afinal ela faz parte do início da criança na escola. Acredita-se que o berçário se destina apenas a cuidar e brincar, mas as atividades realizadas dentro deste espaço vão muito além disso. Elas trabalham em conjunto, auxiliando o bebê a adquirir as suas primeiras conquistas, as quais são fundamentais para suas próximas aquisições na educação infantil, como um melhor desenvolvimento da coordenação motora, por exemplo.

Por este motivo, este trabalho destina-se a estudar as características do estágio sensório-motor, o qual abrange a faixa etária de 0 a 2 anos, a partir da Epistemologia Genética (PIAGET, 2012), destacando práticas pedagógicas que contribuam para esse desenvolvimento em espaços educativos, como o berçário, por meio de uma revisão sistemática da literatura. Considerando a etapa da educação infantil como parte do ensino obrigatório, o qual deve ser realizado com

qualidade, as ideias de Piaget acabam tornando-se relevantes para a implementação de uma proposta pedagógica voltada para o berçário, a qual deve abranger toda a parte de estímulos necessários e importantes para um bom desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social (BIRCHAL, 2010).

Em sua pesquisa, realizada com 44 crianças de 6 a 24 meses de idade em duas creches do município Belo Horizonte, Birchal (2010) distribuiu diferentes kits de brinquedos para determinados grupos de crianças, e percebeu que, sem eles, elas se mostravam “[...] tristonhas, silenciosas e apáticas.” (BIRCHAL, 2010, p. 110). Já com a utilização do kit, as mesmas crianças mostraram reações completamente diferentes: “[...] estão sorridentes, balbuciam, buscam a companhia de outra criança ou da professora para realizarem uma atividade em conjunto, andam pela sala, choram ao disputarem um objeto/brinquedo;” (BIRCHAL, 2010, p. 110). Ou seja, fica evidente que a utilização de brinquedos diferenciados e a interação com as crianças são de suma importância para um bom desenvolvimento em amplos os sentidos.

Em relação à atuação do professor em sala, Borks (2017) apresentou a cinco professoras de uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de São Luiz Gonzaga, um questionário com questões acerca do desenvolvimento infantil. Seus resultados apontam que é papel do professor e da escola atentar-se a tudo o que acontece em relação a este desenvolvimento. Ou seja, a escola precisa oferecer espaços que possibilitem a execução de atividades estimulatórias, e também contar com a ajuda de professores capacitados profissionalmente para a elaboração destas atividades (BORKS, 2017). Dessa forma, fica ainda mais evidente a necessidade de entender como as aquisições vão acontecendo no período sensório-motor e como isso pode aliar-se à prática pedagógica no ambiente do berçário. “O professor deve se preocupar com tudo relacionado ao desenvolvimento infantil, e principalmente ter o conhecimento necessário, pois há em sua sala de aula vidas se iniciando [...]” (BORKS, 2017, p. 400).

Assim, tem-se como objetivo neste estudo realizar uma revisão sistemática de literatura sobre as práticas pedagógicas no berçário de acordo com a teoria de Jean Piaget, indicadas nos últimos dez anos em textos em português.

Almeja-se ainda, identificar as principais características de desenvolvimento da criança durante o estágio sensório motor; e sistematizar como as contribuições

de Jean Piaget e outros autores construtivistas podem ser incorporadas às práticas pedagógicas no berçário.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Quando se trata de Epistemologia Genética e desenvolvimento da inteligência na criança, um dos principais autores que é levado em conta é o psicólogo Jean Piaget. Em suas pesquisas, ele enfatizou questões acerca do nascimento da inteligência e das noções de construção do conhecimento na mente humana, noções estas que começam na infância. Ele também procurou entender como elas se organizavam a partir do pensamento. (KEBACH, 2018). Sendo assim, Piaget iniciou seus estudos realizando testes em crianças, mais especificamente, em seus três filhos. (PIAGET, 2012). De acordo com Azenha (2004, p. 9) “o que o fascinava era a compreensão da lógica subjacente ao erro e a interpretação do percurso intelectual da criança em relação ao seu desenvolvimento cognitivo global”.

Ou seja, seu estudo era pautado em aplicar testes e analisar os erros cometidos em sua realização, levando em conta a investigação de como a inteligência vai se aprimorando na criança. Ele observava não o resultado, mas o processo. “Toda massa de dados, antes desconsiderados, passa a ser para Piaget a principal fonte das novas teorizações” (AZENHA, 2004, p. 9-10). Sendo assim, o que antes não era importante para o estudo, passou a ser fundamental para a aplicação dos testes e análises dos resultados.

Com o nascimento dos filhos “Jaqueline (1925), Lucienne (1927) e Laurent (1931)” (AZENHA, 2004, p.13), Piaget e sua esposa puderam realizar observações acerca do “desenvolvimento da inteligência e da construção do real.” (AZENHA, 2004, p.13). Dessa forma, dá-se importância às elaborações não verbais, deixando o pensamento verbal em segundo plano. O início dos estudos passou a ser voltados para encontrar e entender onde e quando começava o desenvolvimento da inteligência na criança.

> Se existe uma prévia a aquisição da linguagem, então não é esta última a origem lógica. É necessário procurá-la na ação. No entanto, não apenas na ação existente no período sensório-motor, compreendendo os primeiros reflexos do recém-nascido, mas também no aparecimento da inteligência representativa por volta dos 18 aos 24 meses. (AZENHA, 2004, p.13).

Piaget utiliza os termos “assimilação” e “acomodação” para definir a elaboração do conhecimento na mente humana, a qual é realizada por meio da

construção de esquemas. Resumindo os dois termos, Custódio (2014, p. 30 apud Garms, 2012) cita: “[...] o mundo do objeto fornece o conteúdo (assimilação), o mundo do sujeito cria novas formas (acomodação) [...]”.

De acordo com Goulart (2013, p.18), um esquema pode ser definido como “um padrão de comportamento ou uma ação que se desenvolve com uma certa organização e que consiste num modo de abordar a realidade e de conhecê-la.” A autora exemplifica dois tipos de esquemas: os simples e os complexos. No primeiro, há o exemplo do ato de sucção do recém-nascido. Já no segundo, estão presentes as operações lógicas. Ambos os exemplos formam-se a partir da junção de novos esquemas em conjunto com a interação da criança com o ambiente em que vive. Para Piaget, de acordo com Custódio (2014, p. 30)

> [...] um estímulo só se torna significativo na medida em que há uma estrutura capaz de organizá-lo e criar uma resposta, porque, antes, há a estrutura de assimilação de estímulo aos esquemas e acomodação de respostas ao estímulo, compreendendo o processo que explica a aquisição dos conhecimentos.

Para Goulart (2013, p. 18), “A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou ideia ao que já é conhecido, ou seja, ao esquema que a criança já possui.” Sendo assim, assimilação também pode significar visão, compreensão e perspectiva, mas não apenas ver e compreender, e sim interagir com o mundo em que vive. Portanto, para que essa interação de fato ocorra, é necessário assimilar os conhecimentos adquiridos (esquemas), onde a mente trabalha para pensar diferentes possibilidades a fim de atingir determinado objetivo. (PÁDUA, 2009).

Já a acomodação, de acordo com Pádua (2009, p. 25),

> [...] é uma variação de comportamento e não uma mera reação a determinados estímulos, pois a capacidade de variação das estruturas mentais deixa claro que mesmo as mais simples reações não são processos simplesmente mecânicos; a acomodação é a origem do processo de aprendizagem.

O termo acomodação pode ser entendido como uma forma de adaptar os conhecimentos adquiridos (esquemas) no processo de assimilação (CUSTÓDIO, 2014). Ou como uma “[...] transformação que o organismo sofre para poder lidar com o ambiente.” (GOULART, 2013, p. 19). A assimilação provoca uma transformação

dos esquemas existentes, ou seja, a acomodação. Esse processo resulta na adaptação. Frente a um novo desafio ou conhecimento, o sujeito assimila novas informações ao que já sabia, provocando uma reconstrução de conhecimento. Logo, podemos dizer que após assimilação e acomodação, o sujeito constrói um novo esquema que lhe permitirá lidar com a nova realidade, isto é, estará adaptado a ela.

Desse processo de assimilação/acomodação/adaptação resulta a equilibração, a qual acontece quando se consegue realizar novas conquistas mesmo com diferentes obstáculos que possam surgir frente a algum novo objeto a se explorar. De acordo com Pádua (2009, p. 26), “Na concepção piagetiana, a inteligência deve ser vista como equilíbrio entre a assimilação e a acomodação”. Ou seja, após o desenvolvimento dos esquemas já possuídos e a criação de novos, o indivíduo (neste caso o bebê) terá atingido o processo de equilibração, o qual por sua vez está relacionado com a aquisição da inteligência. De acordo com Pádua (2009, p. 25),

> O sujeito, ao entrar em contato com um objeto desconhecido, pode entrar em conflito com esse objeto, ou seja, no processo de assimilação, o que é novo, às vezes, oferece certas resistências ao conhecimento e para conhecer esse objeto o sujeito precisa modificar suas estruturas mentais e acomodá-las. E é a esse processo de busca do equilíbrio dessas modificações que Piaget denominou equilibração.

Piaget prefere o termo “equilibração” e não “equilíbrio”, pois a aquisição da inteligência está em constante movimento, não sendo estática. Este processo de equilibração levará o sujeito a construir estruturas cada vez mais complexas, as quais permitirão resolver novos problemas nos diferentes estágios. Isso promoverá o desenvolvimento da inteligência. (PIAGET, 1968), e isso é um processo constante. É o processo de equilibração que permitirá a construção de estruturas de pensamento cada vez mais complexas, o que possibilitará a construção de novas aprendizagens.

Como exemplo de assimilação/acomodação/adaptação, há o ato de aprender a dirigir. No processo de construção do esquema de ação “dirigir”, o sujeito passa por vários momentos de assimilação e acomodação. O processo inicia-se ainda com as aulas teóricas, onde se aprende que existem volante, câmbio, retrovisores, acelerador, freio, embreagem e demais componentes. Porém, é importante ressaltar

que, ainda antes das aulas, provavelmente o aluno já tenha visto alguém dirigir ou tenha tido algum outro tipo de contato com um veículo, ou seja, ele já possui um esquema em relação a este assunto. Dessa forma, essa abstração empírica que o sujeito está fazendo, ouvindo, lendo ou observando como dirigir (assimilação), é incorporado aos esquemas prévios que ele tinha (acomodação) sobre o ato de dirigir. Quando o aluno passa para as aulas práticas, ele relaciona o que está prestes a fazer (dirigir) com os novos esquemas construídos nas aulas. Ocorrem novas assimilações e acomodações, que vão provocando sucessivas mudanças de esquemas. Neste caso, não apenas entender como funciona o volante, mas sim manuseá-lo em conjunto com os demais mecanismos necessários para dirigir. (PÁDUA, 2009).

A partir do momento em que o aluno de fato aprende a dirigir, começa o processo de equilibração. Foram necessárias várias mudanças de esquema (assimilação e acomodação), para que o sujeito construísse um esquema de ação que lhe permita de fato “dirigir”. Ele já está apto para tal função e, após executar repetidas vezes as ações, os movimentos acabam tornando-se mecânicos. Então, conclui-se que o sujeito está adaptado a essa realidade. Mas, situações como troca de tipo de veículo, mudanças no local onde dirige (cidade pequena para rodovia), são desafios que o meio lhe colocará e provocarão desequilíbrios e exigirão novos processos de assimilação e acomodação.

De acordo com Piaget (1968, p. 11) “Se a criança explica em parte o adulto, podemos dizer também que cada período do desenvolvimento anuncia, em parte, os períodos seguintes.” Como dito, ele divide esse desenvolvimento em quatro estágios que não são fixos (as idades são aproximadas), mas que ocorrem de forma subsequente (na mesma ordem). Em cada um destes estágios, o sujeito constrói determinadas estruturas de inteligência que lhe permitem lidar com a realidade. É importante lembrar que as idades de cada estágio são aproximadas e variam conforme o desenvolvimento de cada indivíduo.

De forma geral, no primeiro estágio, *sensório-motor* (0 a 2 anos) a criança desenvolve inteligência prática, onde há a exploração do eu e do ambiente. Também é evidente o desenvolvimento motor, pois acontecem muitas mudanças acerca disto no decorrer dos meses de vida. No segundo, *pré-operatório* (18 meses aos 7 anos

de idade) há o aparecimento da linguagem e as primeiras concepções de individualismo, pois começam a surgir de forma mais evidente as noções acerca do “eu”. O terceiro, *operatório-concreto*, (7 aos 11 anos de idade) pode ser definido pelo surgimento da lógica, mesmo que de forma concreta. E por fim, o quarto estágio, *operatório-formal* (11 aos 15 anos), é representado pela elaboração de possibilidades, onde o objetivo está pautado em saber se determinado fato é provável ou não. (DELVAL, 2011).

Como este trabalho busca compreender a prática pedagógica do profissional de educação no ambiente do berçário, o foco será no primeiro nível.

2.1 O NÍVEL SENSÓRIO MOTOR

Como citado, o nível sensório-motor tem como característica principal o desenvolvimento da inteligência prática, a exploração do ambiente e o desenvolvimento motor. Este estágio é denominado assim em virtude das ações realizadas pelo bebê, as quais são embasadas no desenvolvimento dos reflexos e da coordenação motora. Ele também é representado pelo nível anterior ao aparecimento da linguagem. (PÁDUA, 2009).

De acordo com Delval (2011, p. 56),

> O progresso que se dá durante o período sensório-motor é enorme, e no seu decurso a criança constrói os conceitos práticos de espaço, tempo, causalidade, bem como um mundo dotado de objetos permanentes e regido por leis, no qual ela própria está inserida como mais um objeto submetido às mesmas leis. Descobre a existência dos outros, entabula fortes relações com alguns deles (apego) e é capaz de interpretar parte dos estados emocionais das demais pessoas.

Portanto, devido a estes grandes avanços e conquistas que ocorrem durante este período, Piaget dividiu o nível sensório-motor em 6 subestádios, que são: exercício reflexo; reações circulares primárias; coordenação de visão e preensão e começo das reações circulares secundárias; coordenação dos esquemas secundários; diferenciação dos esquemas de ação por reação circular terciária e descoberta de meios novos e, por fim, início da interiorização dos esquemas e

solução de alguns problemas após interrupção da ação e ocorrência de compreensão súbita. (GOULART, 2013).

2.1.1 Exercício reflexo

Este subestágio acontece durante o primeiro mês de vida do bebê. (GOULART, 2013). Nele, as ações do recém-nascido estão concentradas basicamente em realizar o processo de sucção. Mesmo sem ter a linguagem verbal propriamente definida, logo nestes primeiros dias de vida o bebê já realiza esquemas de assimilação, pois, devido ao exercício dos reflexos e dos movimentos, ele consegue, por exemplo, levar a mão até a boca. (PIAGET, 1968).

Piaget nomeia esta ação de “assimilação reprodutiva ou funcional” (1968, p. 14), pois, ao executar tal função, ele pensará que sua mão é o seio da mãe. Isso acontece devido ao esquema já elaborado em mente acerca do processo de sucção.

> Embora não possa falar [...], a assimilação em apreço nem por isso deixa de desempenhar papel fundamental, pois essa atividade, que não permite se considere o reflexo como puro automatismo, explica, por outro lado, extensões ulteriores do esquema reflexo e da formação dos primeiros hábitos. (PIAGET, 1968, p. 14).

Ao passar das semanas, as reações puramente reflexas vão se aprimorando, tornando-se exercícios reflexos. Conforme os dias vão passando o bebê acaba realizando o processo de sucção de forma cada vez mais ordenada, entrando assim no segundo subestágio. (GOULART, 2013).

2.1.2 Reações circulares primárias

Neste subestágio, as reações primárias surgem por volta do primeiro ao quarto mês de vida. (GOULART, 2013). Ele é caracterizado pela formação dos “primeiros hábitos” (PIAGET, 1968, p. 15) ou também pela repetição dos movimentos. Estes, por sua vez, são vinculados necessariamente a uma ação do

bebê. Por exemplo, ele leva a mão à boca por um movimento de reflexo, no primeiro subestágio. Ela aprende a repetir um comportamento que foi emitido de modo casual. O termo circular significa repetição.

É importante ressaltar que “não se pode afirmar que se trata de um ato inteligente, porque não se distingue nestes comportamentos uma finalidade anteriormente procurada, nem a escolha de meios capazes de atingi-la.” (GOULART, 2013, p. 32). Ou seja, ainda não há de fato uma inteligência sendo utilizada no desempenho das ações. De acordo com Piaget (1968, p. 16), “[...] há a procura de uma finalidade estabelecida desde o início, depois a procura dos meios apropriados, ministrados pelos esquemas conhecidos [...]”.

2.1.3 Coordenação de visão e preensão e começo das reações circulares secundárias

Este subestágio tem seu início em torno do quarto mês de vida, postergando-se até aproximadamente o oitavo mês. Aqui, o ponto de destaque é o uso da visão e a ação de segurar objetos. Goulart (2013, p. 32) explica: “É o momento em que se inicia a coordenação entre a visão e a preensão e o bebê agarra e manipula tudo o que vê no seu espaço próximo. A criança agora repete os comportamentos (reação circular) que produziram certo efeito”. A autora cita um exemplo dado por Piaget (1968): o bebê interagindo com uma corda pendurada em um móbile, presa ao seu berço. No momento em que o bebê puxa esta corda, todos os brinquedos balançam. Posteriormente, se um brinquedo diferente for colocado acima do berço, ela procurará por uma corda para puxar. Isso representa o que Piaget chama de “princípio da diferenciação entre a finalidade e o meio” (1968, p. 16) e representaria um princípio de inteligência.

2.1.4 Coordenação dos esquemas secundários, com utilização, em certos casos, de meios conhecidos com vista à obtenção de um objetivo novo

No quarto subestágio, que se desenvolve do oitavo ao décimo primeiro mês, já é possível observar algumas ações mais variadas de inteligência prática. De acordo com Custódio (2014, p. 39), “A inteligência prática, característica desse estágio de desenvolvimento sensório-motor, destaca-se pela capacidade de coordenar, entre si, percepções sucessivas e movimentos reais sucessivos estabelecidos no contato direto com os objetos”.

Para Piaget (1968, p. 17),

> [...] no decorrer desse quarto estádio, se a coordenação dos meios e das finalidades é nova e se renova em cada situação imprevista (sem o que não haveria inteligência), os meios empregados são tomados de empréstimo aos esquemas conhecidos de assimilação [...].

Especificando, se antes ela utilizava um esquema adquirido pelo processo de assimilação para alcançar um objeto, agora ela passa a utilizá-lo também em outras ações, como apertar o interruptor de luz, por exemplo. Neste caso, fica evidente que os esquemas que serão aproveitados são os que registraram determinado proveito em um contexto anterior. (GOULART, 2013).

2.1.5 Diferenciação dos esquemas de ação por reação circular terciária (variação das condições de exploração e tateamento dirigido) e descoberta de meios novos

Nesta etapa, que acontece dos 11 aos 18 meses, a criança começa a perceber que precisa criar formas diferentes para conseguir o que quer. Seu desenvolvimento motor está expandido, pois a mesma já engatinha ou até mesmo anda. Sendo assim, “se quiser pedir comida ou acender a luz, não puxará a corda do móbile, mas utilizará novos esquemas, percebendo que os esquemas do seu repertório não são adequados para atingir todos os fins.” (GOULART, 2013, p. 33).

Por exemplo, se um brinquedo estiver em cima de um tapete e a criança tentar pegá-lo, sem sucesso, ela então puxará o tapete aos poucos até que o brinquedo venha até ela. (PIAGET, 1968). Desse modo, ela criará um novo esquema para atingir determinado objetivo que, com os esquemas anteriores, não seria passível de sucesso.

2.1.6 Início da interiorização dos esquemas e solução de alguns problemas após interrupção da ação e ocorrência de compreensão súbita

O último subestágio, que tem início em torno dos 18 e vai até os 24 meses, é marcado pelo fim do nível sensório-motor. Ele pode ser entendido como a ponte para o próximo nível, o pré-operatório. (PIAGET, 1968). Aqui, está presente o aparecimento da linguagem como principal marco. De acordo com Delval (2011, p. 56),

> [...] o aparecimento da linguagem não é um fato isolado, mas surge em relação com uma função mais ampla, que podemos denominar função semiótica e que implica a possibilidade de lidar com signos ou símbolos em lugar dos objetos representados por tais signos.

Outra característica que eventualmente começa a se manifestar neste último subestágio é o egocentrismo. A criança tem uma visão centrista, baseada em ações que buscam objetivos para si mesma. (DELVAL, 2011).

Considerando estes fatos, a partir deste momento, ao ser colocada frente a um determinado contexto, a criança avalia a situação como um todo por um longo período para depois resolver qual atitude tomar. Segundo Goulart (2013, p. 33-34) “[...] a criança agora não usa os tateios, mas diante de uma dificuldade parece parar, pensar e adotar uma conduta que a leve a atingir a finalidade que se propôs”. Ou seja, antes de tocar e explorar de todas as formas um objeto, como fazia antes, ela primeiro o examina, para depois executar a ação.

Considerando as características apresentadas, percebe-se então que o bebê constrói conhecimentos que podem ser considerados simples, mas que são de grande importância para o seu desenvolvimento. Bater palmas, demonstrar determinada reação ao ouvir um som específico (como a voz da mãe, da avó) ou ao ser colocado frente a determinado objeto, são exemplos de esquemas construídos através de todo esse período denominado sensório-motor. Quanto melhor forem os estímulos apresentados a criança, maior e melhor será o seu convívio com as demais pessoas presentes em seu ambiente, e melhor será a sua relação com os demais objetos que lhe forem apresentados a partir de então. É por este motivo que

os estímulos a serem desenvolvidos e aplicados ao bebê no berçário devem ser pensados com o objetivo de contribuir para um bom desenvolvimento motor, social e afetivo. (KEBACH, 2018).

Levando em conta estes progressos, e que é neste período que a criança começa suas primeiras interações com o meio social, será tratado, a partir de agora, do desenvolvimento simbólico do bebê durante o período sensório-motor.

2.2 O DESENVOLVIMENTO SIMBÓLICO NO ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR

Dando importância a todos os esquemas desenvolvidos pelo bebê durante a aquisição de cada conquista descrita nos subestágios do período sensório-motor, entende-se que o desenvolvimento simbólico é uma continuação destes esquemas construídos através do aparecimento da inteligência. Goulart (2014) chama de “símbolos” as reproduções feitas pela criança, as quais representam determinado sentido para ela em determinada situação.

Para Piaget (1968, p. 20) a noção do “objeto permanente” é a compreensão de que um objeto continua existindo, mesmo não estando no seu campo de visão. Ao ter um objeto coberto por um pano, por exemplo, ele entra em certo desespero achando que o objeto desapareceu. Mas, ao procurá-lo e encontrá-lo, percebe que ele está lá. Para explicar melhor como funcionam essas construções, Piaget realiza uma divisão em cinco tópicos gerais, os quais acontecem, a grosso modo, ao mesmo tempo. São estes: imitação diferida; o jogo simbólico; o desenho ou imagem gráfica; a imagem mental e a linguagem. (GOULART, 2014). Esse desenvolvimento tem início no estágio sensório motor. Por isso, será retomada parte dos processos que acontecem já neste estágio.

- Imitação diferida - O bebê passa a realizar imitações das ações, não somente no momento em que lhe é ensinado, mas também em movimentos realizados posteriormente, quando não há a imitação imediata de determinado gesto, como, por exemplo, abrir os olhos, mostrar a língua.
- O jogo simbólico - Pode ser chamado também de “brincadeira de mentirinha”, onde a criança finge estar dormindo, chorando, falando ao telefone e etc. Nesta ocasião, vê-se claramente a imitação de ações adultas da mesma

forma que acontece no subtópico anterior, porém, há a utilização de objetos específicos que fazem parte desta reprodução. Aqui, o ato de imitar está diretamente ligado a uma satisfação: a criança vai realizar determinada ação porque gosta, porque lhe traz algum tipo de contentamento ou alegria.

- O desenho - Também chamado de “imagem gráfica” (Goulart, p. 41), aparece de forma inicial por volta dos 24 meses. Aqui, apresentam-se alguns subtópicos que se referem a esta construção específica. Será citado apenas o presente no período sensório-motor:
    - Realismo fortuito: São os primeiros rabiscos. A criança quer representar alguma coisa, porém ainda não tem uma coordenação motora adequada para tal, além de não ter a noção gráfica necessária para isto. Eles aparecem perto dos 2 anos.
- Imagem mental - Para Piaget, as imagens mentais aparecem somente no período pré-operatório, “quando se instala a função semiótica.” (GOULART, 2014, p. 47). Por esse motivo, este tópico não será descrito de forma detalhada.
- Linguagem - Aparece entre os 18 e 24 meses. O estudo do aparecimento da linguagem foi o maior foco de Piaget ao observar seus filhos ainda pequenos. (AZENHA, 2004). Dessa forma, com suas observações, ele distinguiu o som dos balbucios do bebê (que acontecem aproximadamente aos 6 meses de idade) com o som de imitar palavras faladas por adultos (como o começo ou o final delas, por exemplo). Neste período, quando a linguagem ainda está se formando, a criança utiliza apenas uma palavra para representar uma ação ou um desejo por completo. Por exemplo: ao chamar pela mãe, o bebê diz “mamã”. Porém, ele não quer apenas a mãe, e sim o objeto que está em sua mão, neste exemplo, um copo com suco. Depois, quando a criança já se encontra no final do período sensório-motor, ela começa a entender que cada objeto tem sua palavra específica. Sendo assim, ela diz “suco” ao invés de chamar pela mãe para conseguir o que quer. Depois, já fora do período sensório-motor, no pré-operatório, por volta dos 3 anos de idade, a criança formula frases completas e consegue dizer “mamãe, eu quero suco”.

Levando em consideração os tópicos citados conclui-se que o desenvolvimento simbólico, por ser uma continuação dos esquemas adquiridos pelo

bebê, também pode ser entendido como uma ponte entre a criação do símbolo e do aspecto afetivo nas ações do mesmo. Por isso, este tópico será tratado detalhadamente a seguir.

2.3 O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE NO ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR

Levando em conta que o desenvolvimento da inteligência na criança acontece em razão de determinados fatores, a afetividade pode ser citada como sendo um deles. De acordo com Piaget (1968), o desenvolvimento da afetividade está integrado com o desenvolvimento do aspecto cognitivo e social, isto pois, na medida em que a criança vai interagindo com os objetos presentes no ambiente, ela interage também com as demais pessoas integrantes desse meio, seja este em casa ou na escola. Sendo assim, o bebê já começa a definir certas preferências a coisas específicas, como um brinquedo favorito ou uma pessoa de maior confiança, como a mãe, por exemplo. Por isso, as formas de afetividade vão se manifestando na criança a partir do contato corpo a corpo: “troca de olhares, de sons que permitem a linguagem, de movimentos, de gestos, de toques, de odores.” (LUPIAÑEZ; ASSIS, s/d, p. 189).

À vista disso, Piaget (1968) define três subtópicos para explicar as determinadas etapas do aparecimento da afetividade no período sensório-motor. O primeiro, chamado pelo autor de *adualismo inicial*, acontece quando o bebê ainda não possui uma visão concreta do “eu”, ou seja, assim como nos primeiros reflexos, onde são realizadas ações involuntárias, aqui elas também existem. Porém, neste caso, há a expressão do riso como manifestação de sentimento, como por exemplo, no momento em que alguém o pega no colo ou canta uma canção.

O segundo é definido por Piaget (1968) como *reações intermediárias*. Aqui, o bebê começa a apresentar reações específicas ao inexplorado: objetos, pessoas, lugares que ainda não conhece. E, para cada interação nova (seja esta com objetos, pessoas ou lugares) que lhe é apresentada, há também diferentes manifestações de sentimento por parte do bebê. Ir para o colo de uma pessoa desconhecida (amiga da mãe, por exemplo), pode causar descontentamento e, neste período, a criança já

consegue manifestar seu sentimento por meio do sorriso ou do choro, assim como acontece no adualismo inicial.

Para Birchal (2010, p. 35), se uma criança fica em determinado ambiente sem nenhum estímulo (como por exemplo, ficar apenas dentro do cercadinho, no berço ou na cadeirinha de balanço), ela se tornará “indiferente, apática, sem recursos de manipulação diante de um brinquedo [...].” É por este motivo que Piaget ressalta a necessidade de interação entre sujeito-objeto-meio, pois dessa forma, a criança poderá desenvolver melhor as suas relações afetivas, sociais e consequentemente, as cognitivas.

Por fim, no terceiro, chamado de *as relações “objetais”*, Piaget (1968) fala muito sobre as relações maternais. Desde o ventre a criança escuta a voz da mãe e quando nasce, o primeiro contato é com ela, no ato de sucção. Dessa forma, o bebê adquire desde muito cedo um apego com ela pois reconhece seu cheiro, seu modo de pegar no colo, sua voz. Porém, a criança também tem contato com demais pessoas. Então, nesta etapa, há a manifestação do que o autor chama de “descentração da afetividade na pessoa alheia” (p. 29). Isto é, a criança passa a manifestar afetividade com demais pessoas além das presentes no ambiente familiar. Talvez uma tia, um primo, ou até mesmo a professora do berçário.

De acordo com Birchal (2010, p. 28), “não há desenvolvimento cognitivo sem afetividade e vice-versa, pois a afetividade é a energia que faz funcionar a estrutura da inteligência.” Sendo assim, entende-se que a afetividade tem um papel primordial no que diz respeito ao desenvolvimento do bebê, seja ele social, cognitivo ou motor. É importante conversar, contar histórias, cantar, deixar a disposição brinquedos que causem interesse, objetos de diferentes texturas, sons e formas, para que assim a criança seja capaz de elaborar esquemas cada vez mais complexos e detalhados, a fim de, futuramente, ter um bom desenvolvimento da coordenação motora, da linguagem e de demais eixos que se desenvolvem a partir do período pré-operatório.

2.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSTRUTIVISTA NO ESTÁGIO SENRÓRIO-MOTOR

Considerando os aspectos apresentados sobre o desenvolvimento da criança neste período de 0 a 2 anos, cabe uma reflexão sobre o papel docente que potencialize esse desenvolvimento, ou seja, sobre a prática pedagógica coerente com a teoria estudada. Destaca-se que é necessário realizar um ambiente fortunoso e exploratório a fim de que a criança seja capaz de criar as infinitas representações necessárias para um bom desenvolvimento simbólico e afetivo, o qual, posteriormente, o ajudará nas demais representações que venha a construir, como por exemplo, a formação de frases completas, o controle e manifestação de emoções, o início da leitura e da escrita e a socialização.

Para Zaia (2008, p. 76),

> Interagindo com o meio, a partir dos jogos ou das atividades adaptativas, a criança torna-se capaz de entender os limites de suas próprias ações, diferenciar as propriedades dos objetos e perceber as regularidades da natureza, chegando a organizar a experiência em termos de espaço, tempo e causalidade e preenchendo uma importante condição para aprender a falar.

Ou seja, é necessário promover diferentes estímulos dentro do cotidiano do bebê. Birchal (2010, p. 26) utiliza o termo “exploração lúdica”. Esta deve ser introduzida no ambiente escolar como forma de auxílio ao desenvolvimento como um todo, mas principalmente no que diz respeito à afetividade.

Segundo Custódio (2014), o construtivismo considera a participação/interação do indivíduo com o meio em que vive, sendo este um ser ativo e presente em suas ações e decisões.

> A educação construtivista nos oferece princípios de ensino que possibilitam interpretar suas experiências nos mundos sociais e físicos, construindo seu conhecimento, sua autonomia, propiciando uma concepção teórica em que o respeito do professor pelas crianças é o ponto principal para organização de um ambiente seguro e desafiador, no qual a criança pode buscar seus interesses intelectuais e sociais. (CUSTÓDIO, 2014, p. 19).

De acordo com Becker (2001), a prática construtivista é pautada nos seguintes princípios:

- É preciso considerar os esquemas intelectuais criados pelo bebê, ou seja, partir do pressuposto que, dado o momento em que um esquema se cria, outras estruturas podem ser desenvolvidas a partir do mesmo.

- É inevitável que o (a) professor (a) observe o bebê e aprenda conceitos junto com ele, visto que, a cada dia que passa, o bebê aprende e apresenta novas ações, por mais simples que elas sejam.
- Faz-se necessário que o (a) professor (a) analise sucessivamente as práticas pensadas para aplicar em sala, visando qual objetivo pretende-se atingir com a mesma.
- É fundamental considerar que o erro faz parte do processo de ensino ao invés de tê-lo como uma ferramenta de castigo pois, como já dito, o bebê aprende pela criação de esquemas. Se uma vez não deu certo, ele tentará de novo até ver que consegue ou que realmente não há maneiras de se obter o que deseja.
- É necessário utilizar o conceito de repetição de forma correta, ou seja, partindo do pressuposto que a repetição de determinada atividade ou prática só é prazerosa quando realizada de forma natural e espontânea, sem que a mesma seja imposta como forma única para a aquisição de aprendizagem.
- É primordial entender que o conceito de aprendizagem está pautado na aquisição de novos conhecimentos, ou seja, novos esquemas que vão se construindo a partir de novos estímulos inseridos dentro das práticas pedagógicas. Ressalta-se também a importância de conhecer os conceitos de assimilação, acomodação e equilibração, pois estes são primordiais para compreender as fases de conhecimento no bebê, o qual se utiliza de esquemas já construídos para formar novos.

Com relação a esse estágio de desenvolvimento em estudo, sensório motor, a literatura indica trabalhar alguns pontos chaves relacionados especificamente ao desenvolvimento simbólico e ao desenvolvimento afetivo no berçário. É importante lembrar que ambos os desenvolvimentos se incorporam na medida em que novos conceitos são adquiridos.

De acordo com Zaia (2008), sugere-se trabalhar de forma a inserir o bebê em contato com o meio em que ele está situado, ou seja, oportunizando ações que possibilitem a sua interação com diferentes objetos.

> [...]as crianças precisam agir sobre o meio, isto é, aplicar seus esquemas de ação aos objetos que a rodeiam. Se forem impedidas de agir, não poderão

> chegar a conhecer as regularidades da natureza, a construir a noção de tempo, espaço e causalidade, e permanecerão desconhecendo os limites de suas próprias ações. Em conseqüência, sua representação do mundo tornar-se-á caótica, o que retarda a aquisição da linguagem. A falha na compreensão e produção da língua materna, por sua vez, impedirá a comunicação, agravando a situação. (ZAIA, 2008, p. 75)

Para Birchal (2010), o aspecto afetivo deve ser trabalhado em conjunto com o lúdico, ou seja, apresentar práticas que desfrutem do brincar como forma de aprender. Este aspecto está diretamente ligado à aquisição da inteligência pois, de acordo com a autora, “Inteligência e afetividade são duas dimensões psíquicas indissociáveis, irredutíveis e complementares.” (p. 60). Ou seja, ambos os aspectos se integralizam na medida em que a inteligência se aprimora.

Sendo assim, a exploração lúdica está associada a todo tipo de estímulo a ser realizado dentro do ambiente do berçário, o qual é desenvolvido a partir da criação de esquemas, conforme já citado anteriormente. Birchal (2010, p. 34) apresenta alguns exemplos de práticas lúdicas que podem auxiliar na organização desde esquemas:

> Os esquemas básicos de olhar, pegar, escutar, cheirar e degustar são as ferramentas da exploração lúdica, que possibilitam a estruturação do lúdico, manifestado muitas vezes nos jogos de exercício da criança pequena, a partir do prazer funcional, uma vez que este é o alimento para ela gostar de brincar. Gostar de brincar é o que desencadeia nela o interesse pela repetição das ações que lhe são prazerosas e, ao repeti-las, a criança alimenta tais esquemas, aprende, descobre diferenças, articula as coisas e se desenvolve.

Dessa forma conclui-se que os aspectos motores, simbólicos e afetivos estão interligados e, visando trabalhar a perspectiva da prática pedagógica no berçário é que se propõe este trabalho, descrito metodologicamente a seguir.

3 METODOLOGIA

Com o objetivo de realizar uma revisão sistemática de literatura sobre as práticas pedagógicas no berçário de acordo com a teoria de Jean Piaget, indicadas nos últimos dez anos em textos em português, seguiu-se a recomendação PRISMA (GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015). Esta tem o objetivo de "ajudar os autores a melhorarem o relato de revisões sistemáticas e meta-análises." (p. 336). Este tipo de pesquisa visa elaborar um estudo em que é feita a aferição baseada nos trabalhos já disponíveis e, para isso, é feito um processo rigoroso de coleta e análise das informações, onde são utilizadas perguntas norteadoras com o objetivo de encontrar pesquisas específicas ao tema escolhido, neste caso, relacionadas ao período sensório-motor descrito por Jean Piaget.

As bases de dados consultadas foram Google Acadêmico e BDTD (Base de Dados de Teses e Dissertações) por considerar que as mesmas incluem boas fontes de pesquisa ligadas à área da psicologia da educação. Os descritores usados de forma combinada foram: "piaget" AND "estágio sensório-motor" AND "prática pedagógica" AND "berçário"; "epistemologia genética" AND "piaget" AND "berçário" AND "construtivismo"; "piaget" AND "0 a 2 anos" AND "ação pedagógica" AND "sensório motor"; "berçário AND piaget"; "bebes" AND "pratica pedagogica" AND piaget"; "bebes" AND "construtivismo"; "berçário" AND "construtivismo"; "zero a dois anos" AND "construtivismo"; "estágio sensório motor" AND "pratica pedagógica"; "epistemologia genética" AND "bebês"; "sensório motor" AND "berçário"; "zero a dois anos" AND piaget". A pesquisa foi realizada entre os dias 20 de agosto de 2020 e 03 de setembro de 2020, retornando em 21 artigos, 145 dissertações e 45 teses, totalizando 211 trabalhos. 39 trabalhos foram excluídos por estarem duplicados. Na busca, foi considera a presença dos termos no título, resumo e texto completo.

Definiram-se critérios de inclusão para a realização da síntese. Os trabalhos deveriam: falar sobre o período sensório-motor (0 a 2 anos); tratar de aspectos relacionados à prática pedagógica construtivista e aos conceitos do autor Jean Piaget; estar em português; ter a data de publicação entre os anos de 2010 e 2020.

Os principais motivos de exclusão foram: os textos não se encaixavam na faixa etária solicitada (etapa que abrange o berçário entre a idade 0-2 anos); não

traziam aspectos relacionados à teoria construtivista. Ao final desta etapa, foram excluídos 282 trabalhos, restando 27 para análise.

Na segunda etapa, com a leitura dos 27 textos completos foram excluídos outros 17, conforme Quadro 1.

QUADRO 1 - ARTIGOS EM TEXTO COMPLETO EXCLUÍDOS

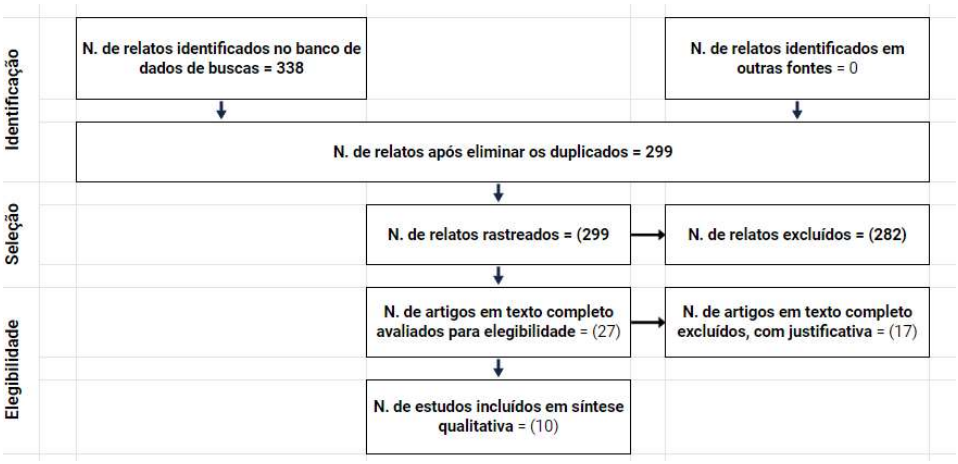
Trabalho	Justificativa para exclusão
Camargo Garanhani, Marynelma; Nadolny, Lorena de Fátima (2015).	O texto apresenta concepções relacionadas à teoria de Wallon e não de Piaget.
França, Liliane Pereira; Costa, Sirlene Antonia Rodrigues (2019).	O texto apresenta concepções relacionadas ao processo de aquisição da linguagem.
Malcalossi, Luciana; Bona, Bruna Carolini de (2020).	O texto apresenta concepções relacionadas à teoria histórico-cultural.
Sousa, Deusliane Nunes da Silva; Cordeiro, Maria Lindalva da Silva (2010).	O texto apresenta concepções relacionadas ao período de 2 a 5 anos.
Beledeli, Isolete Fátima; Hansel, Ana Flavia (2016).	O texto apresenta concepções relacionadas ao uso de jogos pedagógicos no processo de leitura e escrita.
Bechi, Diego (2015).	O texto apresenta concepções relacionadas à filosofia para crianças e jovens.
Peniche, Rômulo Moreira (2015).	O texto apresenta concepções relacionadas à práticas de educação física para alunos do ensino fundamental.
Cerqueira, Evelyn Mendes; Toledo, Monize Aparecida de; Dantas, Rafaela da Silva; Santos, Raquel Pierini Lopes dos; Hees, Luciane Weber Baia (2018).	O texto apresenta concepções relacionadas ao uso de jogos lúdicos como ferramenta de raciocínio lógico-matemático nas séries finais do ensino fundamental I.
Pavanello, Regina Maria; Costa, Leila Pessoa da (2019).	O texto apresenta concepções relacionadas ao ensino de geometria e capacidades espaciais a crianças da educação infantil.
Klipe, Maria Flavia; Wolf, Rosângela Abreu do Prado (2010).	O trabalho apresenta concepções relacionadas ao trabalho pedagógico em ambientes hospitalares.
Frederico, Rubia Tatiana Santana de Souza; Silva, Cláudia Sebastiana Rosa da (2020).	O texto apresenta concepções relacionadas ao uso do lúdico nas práticas pedagógicas da educação especial.
Moreira, Carolina de Paula; Moreira, Gabriela de Paula; Silva, Renata Teixeira (2017).	O texto apresenta concepções relacionadas à aplicação e atividades lúdicas aos estudantes do ensino médio.

Hendler, Vanícia Behenck (2010).	O texto apresenta concepções do uso do lúdico nas primeiras séries do ensino fundamental.
Matias, Luciana Varela Rocha (2017).	O texto apresenta concepções relacionadas à alfabetização infantil.
Reis, Laudeth Alves dos (2016).	O texto apresenta concepções relacionadas à faixa etária dos 5 anos de idade.
Kawashima, Rosana Akemi (2013).	O texto apresenta concepções relacionadas à autoridade dos profissionais atuantes na educação infantil.
Gobbi, Valéria (2011)	O texto apresenta concepções relacionadas ao aprendizado da música englobando todos os sujeitos.

FONTE: A autora (2020)

A Figura 1 apresenta o fluxo das fases envolvidas na realização desta revisão sistemática.

FIGURA 1. FLUXO DAS FASES



FONTE: A autora (2020), adaptado de Galvão, Pansani e Harrrad (2015).

Para análise descritiva dos textos, procedeu-se à leitura completa e fichamento dos mesmos, identificando práticas pedagógicas. Para apresentação das mesmas, organizou-se os dados em categorias conforme a literatura sobre o desenvolvimento deste período em estudo, a saber: práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento motor; práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento simbólico; práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento afetivo. É importante

ressaltar que essa organização é meramente didática, afinal compreende-se que o desenvolvimento do indivíduo ocorre de forma integral. Sabe-se que, apesar de uma atividade ou ação docente ter como foco determinado aspecto, como o cognitivo por exemplo, a mesma pode estar impactando no desenvolvimento afetivo e social conjuntamente.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao realizar revisão sistemática de literatura sobre as práticas pedagógicas no berçário de acordo com a teoria de Jean Piaget, indicadas nos últimos dez anos em textos em português, encontrou-se em artigos, teses e dissertações indicações de práticas a serem incorporadas no cotidiano escolar de indivíduos de zero a dois anos fundamentadas na teoria piagetiana.

Analisou-se, então, 5 artigos, 4 dissertações e 1 tese, conforme Quadro 02.

QUADRO 2 - SÍNTESE DOS MATERIAIS ANALISADOS

Tipo de texto	**Autores**	**Título**	**Ano**	**Tipo da pesquisa**	**Faixa etária**	**Base de dados**
Artigo	Deise Borks; Viviane Maciel Machado Maurente.	O papel do professor no desenvolvimento motor da criança de 0 a 24 meses.	2017	Observação de campo	0 a 24 meses	Google acadêmico
Artigo	Eliza Neres dos S. Mendonça; Graciana Andrade Gomes.	O cuidar e o educar no período de seis meses aos dois anos.	2013	Pesquisa teórica	6 meses a 2 anos	Google acadêmico
Artigo	Edilene da Silva Oliveira; Sonally Albino da Silva Bezerra; Nuzia Roberta Lima.	A brincadeira e o movimento infantil: relato de experiência.	2014	Pesquisa teórica e observação de campo	0 a 5 anos	Google acadêmico
Artigo	Conceição Regina Pinto de Oliveira; Naiara dos Santos Nobre.	Aquisição da linguagem: os bebês e o aprendizado heurístico com livros digitais.	2015	Observação de campo	12 a 24 meses	Google acadêmico
Artigo	Heven Karoline Trindade; Maria Eliane Abreu.	A importância da brincadeira para o desenvolvimento psicomotor da criança na educação infantil.	2016	Pesquisa teórica	0 a 2 anos	Google acadêmico
Tese	Paula de Souza Birchal.	Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche.	2010	Observação de campo.	6 a 24 meses	BDTD

Dissertação	Beatriz da Silva Faleiro do Nascimento.	(Boas) práticas na creche: miradas emergentes sobre a criança e a infância.	2017	Entrevista com professoras atuantes da educação infantil e ensino fundamental.	0 a 5 anos	BDTD
Dissertação	André José Rodrigues Junior.	As relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical nos dois primeiros anos de vida.	2015	Observação de campo	6 a 24 meses	BDTD
Dissertação	Lóide Batista Magalhães Silva.	Música: um estímulo à expressão cognitiva e à linguagem dos bebês.	2015	Pesquisa teórica com projeto de intervenção	7 a 24 meses	BDTD
Dissertação	Marcy de Lima Santos.	As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida	2013	Pesquisa teórica	0 a 12 meses	BDTD

FONTE: A autora (2020)

Os textos, com objetivos distintos, apresentaram diversas práticas pedagógicas. Os dados são descritos em categorias inspiradas nos diferentes aspectos do desenvolvimento do bebê propostos por Piaget, conforme descritas na metodologia. Sendo assim, as práticas pedagógicas serão descritas conforme o principal foco de desenvolvimento que potencializam, conforme pode ser observado no Quadro 3.

QUADRO 3 - CATEGORIAS

AUTORES	**Desenvolvimento motor**	**Desenvolvimento simbólico**	**Desenvolvimento afetivo**
BORKS; MAURENTE (2017)	x		

GOMES; MENDONÇA; SILVA (2013).	x	x	x
BEZERRA; LIMA; OLIVEIRA (2014).	x	x	
NOBRE; OLIVEIRA (2015)		x	
ABREU; TRINDADE; VIEIRA (2016).	x	x	
BIRCHAL (2010)		x	x
NASCIMENTO (2017)		x	
JUNIOR (2015)		x	x
SILVA (2015)		x	x
SANTOS (2013)		x	x

FONTE: A autora (2020)

4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO MOTOR

Nessa categoria encontrou-se textos que tratam sobre ações docentes gerais que impactam, principalmente, no desenvolvimento motor. Os autores usam expressões gerais como criar um circuito de obstáculos para trabalhar a movimentação do corpo todo, promovendo o estímulo do equilíbrio e da lateralidade, além da criação de atividades que promovam o andar (ABREU; TRINDADE; VIEIRA, 2016; BEZERRA; LIMA; OLIVEIRA, 2014; BORKS; MAURENTE, 2014; GOMES; MENDONÇA; SILVA, 2013).

Os autores também indicam ações pedagógicas específicas (pontuais). Abreu, Trindade e Vieira (2014) recomendam “brincadeiras que envolvem: encaixar, empilhar, empurrar, pular, recortar, colar, pintar e materiais como massa de modelar, corda, bola, todos contribuem para estimular o desenvolvimento psicomotor no período sensório-motor” (p. 6).

Já Gomes, Mendonça e Silva (2013) atentam para a questão de que o profissional deve organizar a sala “com bastante brinquedos que atraem e que despertam sua atenção, pois a criança tem que estar em constante movimentação descobrindo e explorando sua imaginação” (p. 8).

Analisando as concepções fundamentadas em relação à prática construtivista, as ações citadas se fazem concretas na medida em que, de acordo com Delval (2011), o conceito de inteligência apresenta-se conforme novos conhecimentos são adquiridos. Sendo assim, ao andar, por exemplo, a criança aprendeu uma nova ação que a levará a construir novos esquemas, no caso, relacionados ao desenvolvimento motor, como pular e correr.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO SIMBÓLICO

Nessa categoria encontrou-se indicações de ações docentes que impactam, principalmente, no desenvolvimento simbólico. Os autores usam expressões gerais como utilização da música no cotidiano das atividades, realização de práticas focadas em promover o reconhecimento corporal, interação entre sujeito-objeto-meio, além da estimulação da fala (ABREU; TRINDADE; VIEIRA, 2016; BEZERRA; LIMA; OLIVEIRA, 2014; BRICHAL, 2010; GOMES; MENDONÇA; SILVA, 2013; JUNIOR, 2015; NOBRE; OLIVEIRA, 2015; NASCIMENTO, 2017; SANTOS, 2013; SILVA, 2015.).

Os autores também indicam ações pedagógicas específicas. Nobre e Oliveira (2015) sugerem trabalhar com a utilização de livros digitais. As autoras afirmam que:

> possibilitar o acesso dos bebês aos livros é permitir que seu vocabulário passivo seja desenvolvido e por consequência, posteriormente, seu vocabulário ativo seja ampliado. Mas, para isso, é necessário selecionar os livros que serão utilizados com crianças pequenas e verificar se estão adequados a essa faixa etária (p. 5).

Já Silva (2015) propõe que o profissional em sala (neste caso graduado em música) utilize noções e práticas musicais específicas para que a música seja utilizada como estímulo:

> antes de introduzir os códigos musicais e decodificá-los, a criança necessita criar uma intimidade corporal, psicológica e espiritual com a música. O ato de ouvir é simultâneo ao de sentir, pela exploração e pela vivência dos elementos musicais. Fundamentos musicais como os contornos melódicos, as nuances, a agógica, o andamento, as mudanças de tonalidade, os

> acentos dos compassos, a altura dos sons entre outros, precisam ser sentidos através do corpo. O cérebro agradece o estímulo (p. 16).

Analisando as concepções fundamentadas em relação à prática construtivista, as ações citadas se fazem concretas na medida em que, de acordo com Zaia (2008), a interação da criança com o meio é de extrema importância pois, dessa forma, ela poderá aplicar os esquemas adquiridos no processo de assimilação e acomodação, desenvolvendo assim sua capacidade cognitiva de socialização e interação, auxiliando posteriormente na aquisição da linguagem.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO

Nessa categoria encontrou-se textos que tratam sobre ações docentes gerais que impactam, principalmente, no desenvolvimento afetivo. Os autores usam expressões gerais que dizem respeito ao desenvolvimento da afetividade como sendo parte do processo de aquisição da inteligência. O contato com o outro e o contato com o meio faz com que a inteligência seja aprimorada, logo, a afetividade vai sendo desenvolvida em conjunto com o cognitivo (BIRCHAL, 2010; GOMES; MENDONÇA; SILVA, 2013; JUNIOR, 2015; SANTOS, 2013; SILVA, 2015).

Birchal (2010) traz em destaque o termo “exploração lúdica” para elucidar melhor seu ponto de vista. De acordo com a autora, “A importância do brincar como Exploração Lúdica da criança pequena é fundamental para o seu desenvolvimento e expressão da sua afetividade.” (p. 27).

Já Silva (2013, p. 26) menciona que o estímulo da afetividade deve partir do adulto (em casa ou na escola), pois o mesmo é a base para que este desenvolvimento se manifeste:

> Através da linguagem corporal e das emissões vocais como o choro, o sorriso e os sons guturais, ele se torna capaz de comandar seu comportamento e o das pessoas à sua volta. Os pais e ou cuidadores possuem um papel importante nesse início da vida do bebê, pois são fontes de estimulação afetiva.

Analisando as concepções fundamentadas em relação à prática construtivista, as ações citadas se fazem concretas na medida em que, de acordo com Birchal

(2010), a aquisição da inteligência se configura na medida em que a afetividade é desenvolvida, ou seja, conforme o sujeito realiza suas práticas e interações cotidianas, seus aprendizados vão sendo aprimorados.

Considerando-se as categorias apresentadas, percebe-se que, de forma geral, as práticas pedagógicas identificadas na literatura são diversas e relacionadas aos três principais aspectos de desenvolvimento da inteligência, que Piaget descreveu para este período chamado sensório-motor. Ou seja, encontrou-se práticas que potencializam o desenvolvimento motor, simbólico e afetivo.

A maior parte das indicações de práticas pedagógicas identificadas relaciona-se ao desenvolvimento simbólico, como visto no Quadro 2, porém é importante considerar que este anda em conjunto com os demais aspectos, visto que um se conecta ao outro na medida em que a inteligência é desenvolvida. Dessa forma, entende-se que estes três tipos de desenvolvimento necessitam de práticas voltadas para múltiplos estímulos, os quais envolvem uma ou mais práticas específicas. No aspecto motor, tem-se como foco atividades que envolvam a exploração do ambiente e dos objetos, promovendo a criação de circuitos que desenvolvam capacidades como engatinhar, andar, correr e pular (BORKS, 2017). No aspecto afetivo encontram-se práticas que evidenciam a interação com o outro, sugerindo a inserção de atividades lúdicas que complementam esta finalidade, no caso, o desenvolvimento da afetividade. (BIRCHAL, 2010). Já no aspecto simbólico, o qual aparece de forma mais frequente nos trabalhos aqui apresentados, as práticas ressaltam o uso da musicalidade como ferramenta para estimulação, bem como atividades que envolvam a interação com objetos, a imitação e o reconhecimento do corpo. Estas, em conjunto, atuam como um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem, assim como na interação social, com o meio e com os demais indivíduos. (JUNIOR, 2015; SANTOS, 2013; SILVA, 2015).

Também se nota que as práticas analisadas possuem um momento específico para cada estágio de desenvolvimento do bebê, por exemplo, quando se fala sobre criar circuitos para desenvolvimento motor faz-se a relação de que esta atividade não é direcionada para um bebê de quatro meses, e sim para um mais velho que já possui a ação de andar desenvolvida. O mesmo pensamento vale para

as atividades relacionadas à manipulação de objetos. São objetos voltados ao cotidiano do bebê, para aqueles que já possuem a capacidade de segurá-los. (BIRCHAL, 2010). Sendo assim, considera-se que neste ponto as práticas citadas são específicas. Cada texto estudado traz em suas denominações uma faixa etária específica (conforme Quadro 1), fazendo com que exista uma atenção propícia para cada etapa de desenvolvimento conforme é citado por Goulart (2013).

É importante ressaltar que a formação do profissional em sala é de suma importância para que estes processos didáticos sejam incorporados à prática pedagógica no ambiente do berçário (GOMES, MENDONÇA; SILVA, 2013). Isso inclui também uma formação adequada por parte da organização pedagógica da escola (direção e coordenação), visto que esta estará sempre presente na realização do planejamento didático. Desse modo, compreende-se que a escola como um todo (não apenas no berçário, mas nas demais etapas de ensino-aprendizagem) deve pautar-se por práticas construtivistas pois, dessa forma, o desenvolvimento realizado nas primeiras etapas de ensino irá se interligando, fazendo com que o indivíduo cresça pautado em uma educação que valoriza o seu aprendizado natural.

Tendo em vista as ações citadas, pode-se perceber que as mesmas se relacionam com a teoria construtivista quando se considera que a mesma indica trabalhar a concepção da aprendizagem como sendo um processo de conquista de novos conhecimentos, sejam eles direcionados ao âmbito simbólico, afetivo ou motor, com efetiva ação do indivíduo sobre o meio físico e social. Este processo é adquirido conforme novas práticas vão sendo incorporadas ao cotidiano do berçário, e as práticas encontradas (segundo a literatura analisada) seguem por um caminho variado, intercalando as categorias conforme o bebê se desenvolve.

Sendo assim, tendo como norte a intenção de encontrar práticas construtivistas possíveis de serem implementadas no berçário, encontrou-se ações que focam proporcionar o desenvolvimento integral da criança utilizando-se de diferentes encaminhamentos didáticos. Estes, por sua vez, devem abranger uma gama de estímulos que envolvem o uso de diferentes materiais, objetos, músicas e entre outros, os quais são citados em cada aspecto descrito no nível sensório motor. (GOMES; FREITAS, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, compreende-se que as práticas encontradas na literatura analisada fazem referência a toda a teoria construtivista do psicólogo Jean Piaget, visto que o mesmo cita que “A psicologia da criança estuda a criança por si mesma em seu desenvolvimento geral” (PIAGET, 1968, p. 8). Ou seja, pelas práticas desenvolvidas com a criança (neste caso, bebês), consegue-se perceber a evolução de seu desenvolvimento a cada conquista. Isso mostra o quão importante é realizar tais práticas com profissionalismo e dedicação. Uma prática pedagógica intencional e fundamentada nos princípios construtivistas contribui para o pleno desenvolvimento do indivíduo. A interação tanto com o meio, com objetos e com demais indivíduos se torna extremamente necessária e proveitosa, pois ela faz com que novos esquemas sejam adquiridos, tornando assim a inteligência prática, simbólica, motora e afetiva um conjunto de saberes que mostram o desenvolvimento integral do indivíduo, saberes estes que foram explorados em cada prática e categoria aqui citada. Como limitação do estudo indica-se a língua. Outros estudos podem ser conduzidos abrangendo textos em língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ANAIS DO 3° SALÃO DE EXTENSÃO E CULTURA DA UNICENTR O, 2010, UNICENTRO. **DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM AMBIENTE HOSPITALAR** [...]. Maringá - PR: [s. n.], 2010. 10 p. Disponível em: https://anais.unicentro.br/sec/iiisec/pdf/trabalho_194.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Desenvolvimento intelectual da criança. *In*: ASSIS, Marcio Camargo de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **PROEPE**: **Fundamentos teóricos da educação infantil**. 4. ed. *São Paulo*: Unicamp, *(s/d)*. p. 48-69.

AZENHA, G. M. **Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2004.

BECHI, Diego. Piaget e o programa de filosofia para crianças e jovens: uma aproximação crítica entre o método especulativo e a técnica genérica piagentiana. **Revista Espaço Acadêmico**, Passo Fundo - RS, ano 2015, v. 15, ed. 170, p. 107-120, 13 jun. 2015. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/26251/14877. Acesso em: 28 out. 2020.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BELEDELI, Isolete Fatima; HANSEL, Ana Flavia. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, Paraná, ano 2016, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_isoletefatimabeledeli.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

BIRCHAL, S. P. **Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche.** 2010. 205 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-28042011-150523/publico/birchal_do.pdf Acesso em: 28 out. 2020.

BORKS, D.; MAURENTE, V. M. M. O papel do professor no desenvolvimento motor da criança de 0 a 24 meses. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, v. 3, n. 2, p. 372-403, 25 ago. 2017. Disponível em: http://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/915 Acesso em: 03 nov. 2019.

CERQUEIRA, Evelyn Mendes; TOLEDO, Monize Aparecida de; DANTAS, Rafaela da Silva; SANTOS, Raquel Pierini Lopes dos; HESS, Luciane Weber Baia. JOGOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I. **Ensaios Pedagógicos**, São Paulo - SP, ano 2018, v. 2, ed. 1, p. 89-100, janeiro-abril 2018. Disponível em: HTTP://WWW.ENSAIOSPEDAGOGICOS.UFSCAR.BR/INDEX.PHP/ENP/ARTICLE/VIEW/67/92 Acesso em: 28 out. 2020.

CUSTÓDIO, F. B. K. **Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana.** 2014. 192 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123818. Acesso em: 05 nov. 2019.

DELVAL, Juan. As fases do desenvolvimento. In: DELVAL, Juan. **A escola possível: democracia, participação e autonomia**. Tradução: SCRIPTORI, Carmen Campoy. 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008. cap. 4, p. 54-123.

FRANÇA, Liliane Pereira de; COSTA, Sirlene Antonia Rodrigues. PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA EM FASE MULTIVOCABULAR INICIAL. **Anais do Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias (SELT)**, Anápolis - GO, ano 2017, v. 2, p. 282-288, 31 jan. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/12622-Texto%20do%20artigo-36529-1-10-20190131%20(1).pdf Acesso em: 28 out. 2020.

FURINI, Caroline da Silva. **O desenvolvimento da equilibração majorante em crianças de educação infantil: um estudo de caso a partir do projeto Berçário de Hackers.** 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017. Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1492#preview-link0 Acesso em: 26 mar. 2020.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n. 2, 335-342, 2015. Disponível em: https://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017. Acesso em: 26 nov. 2019.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. **Redalyc**, Porto Alegre, v. 40, ed. 4, p. 1005-1026, outubro-dezembro 2015. DOI 10.1590/2175-623651737. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3172/317241516004.pdf Acesso em: 28 out. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOBBI, Valeria. **As significações da percepção na apreciação musical**. Orientador: Regina Maria Varini Mutti. 2011. 178 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2011. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32162/000785799.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 out. 2020.

GOMES, F. D.; FREITAS, A. M. C. M. O berçário e o desenvolvimento infantil. v. 3 n. 1 (2018): **IV Mostra Científica do Curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA**. Disponível em: http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/4483. Acesso em: 03 nov. 2019.

GOURLART, B. I. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor.** 29 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

KAWASHIMA, Rosana Akemi. **A GENEROSIDADE NO EXERCÍCIO DA AUTORIDADE EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Orientador: Raul Aragão Martins. 2013. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília - SP, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102214/kawashima_ra_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 out. 2020.

KEBACH, C, F, P. O desenvolvimento da inteligência na primeira infância e as possibilidades de atuação construtivista e interacionista na educação infantil. **Schéme - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética,** Marília, v. 10, n 2, p. 104-126, 2018. Disponível em: https://www2.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8624. Acesso em: 26 mar. 2020.

LUPIAÑEZ, Teodosia Pavon. Intervenção educativa durante o primeiro ano de vida. *In*: ASSIS, Marcio Camargo de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **PROEPE**: **Fundamentos teóricos da educação infantil**. 4. ed. *São Paulo*: Unicamp, *s/d*. p. 187-196.

MACALOSSI, Luciana; BONA, Bruna Carolini de. ENTRE O INATO E O APRENDIDO: O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CRIANÇAS DE 1 A 3 ANOS DE IDADE. **Revista do Curso de Graduação de Pedagogia - UNESC**, Criciúma -SC, ano 2020, v. 4, ed. 1, p. 188-211, janeiro-abril 2020. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/5742-15208-1-SM%20(1).pdf Acesso em: 28 out. 2020.

MATIAS, Luciana Varela Rocha. Alfabetização Infantil e o mundo da escrita. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Fevereiro de 2017, vol.11, n.34, p. 340-361, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/694-2157-1-PB.pdf Acesso em: 28 out. 2020.

MOREIRA, Carolina de Paula; MOREIRA, Gabriela de Paula; SILVA, Renata Teixeira da. JOGO INTERPESSOAL: COOPERAÇÃO, COMPETIÇÃO E RECONHECIMENTO. **Revista Digital FAPAM**, Pará de Minas, ano 2017, v. 8, ed. 8, p. 152-162, 4 dez. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/163-Texto%20do%20artigo-505-1-10-20171204.pdf Acesso em: 28 out. 2020.

O LÚDICO NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL. Orientador: Prof. Dra. Dóris Bittencourt Almeida. 2010. 52 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142848/000993665.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 out. 2020.

PÁDUA, D. L. G. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV| 1º Semestre de**, n. 2, p. 22-35, 2009. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39349855/A_EPISTEMOLOGIA_GENETICA.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_EPISTEMOLOGIA_GENETICA.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191105%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191105T023900Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=ca93ea423d624809e68b643b15e33939130a0a18dd899c3deb2becf006a49d43 Acesso em: 04 nov. 2019.

PAVANELLO, Regina Maria; COSTA, Leila Pessôa da. Formação de professores/educadores para o ensino e a aprendizagem das capacidades espaciais na educação infantil. **Educação Matemática Pesquisa**, Maringá - PR, ano 2019, v. 21, ed. 5, p. 205-216, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/45562-131433-1-PB%20(1).pdf.Acesso em: 28 out. 2020.

PENICHE, Romulo Moreira. **A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Orientador: Prof. MSc. Sérgio Adriano Gomes. 2015. 28 p. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE-FACES, Brasília - DF, 2015.
Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/7521/1/21237563.pdf Acesso em: 28 out. 2020.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de: CAJADO, M. O. 1. ed. São Paulo: Difel, 1968. Título original: La psychologie de l'enfant.

REIS, Laudeth Alves dos. **O ser criança na educação infantil: o desvelar do discurso docente**. Orientador: Wagner Wey Moreira. 2016. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba - MG, 2016. Disponível em: http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/456/5/Dissert%20Laudeth%20A%20Reis.pdf.Acesso em: 28 out. 2020.

SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da; FREDERICO, Rúbia Tatiana Santana de Souza. A aprendizagem lúdica na educação especial e inclusiva. **Caderno Intersaberes**, UNINTER, v. 9, n. 2020, ed. 18, p. 6-14, 2020. Disponível em:

file:///C:/Users/User/Downloads/1411-3652-1-PB%20(2).pdf Acesso em: 28 out. 2020.

SOUSA, Deusilane Nunes da Silva; CORDEIRO, Maria Lindalva da Silva; ALMENDRA, Renata Silva. O ENSINO CONSTRUTIVISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 2 A 5 ANOS. **Faculdades Promove de Brasília**, Brasília - DF, 2017. Disponível em: http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/f40de4fb1a38a70374000b7ddae92c0d.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

ZAIA, L. L. A Construção do Real na Criança: a função dos jogos e das brincadeiras. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, UNESP**, v. 1, n. 1, p. 1984-1655, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/550-Texto%20do%20artigo-1937-1-10-20110429.pdf Acesso em: 04 nov. 2019.