

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CETREDE
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOMOTRICIDADE

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS
PSICOMOTORES PARA O DESENVOLVIMENTO
DA APRENDIZAGEM

Edwelma Barroso Rodrigues

Fortaleza – Ceará
2007

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS PSICOMOTORES
PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

EDWELMA BARROSO RODRIGUES

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
EM PSICOMOTRICIDADE COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO
GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Fortaleza / 2007

Abril / 2007

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Edwelma Barroso Rodrigues

MONOGRAFIA APROVADA EM: 12 / 04 / 2007

Joan Cristina Rios de Oliveira, Ms.
Orientadora

Nesta oportunidade agradeço com o coração feliz ao meu amado Pai Celestial que me deu força e coragem para superar as minhas próprias dificuldades e acreditar de que era capaz para isto.

Sou imensamente grata aos meus pais que com muito esforço e apoio antecederam por mim em qualquer situação, fazendo tudo o possível para que este trabalho fosse realizado.

Sinto-me feliz pelo auxílio que meus irmãos me deram nos momentos em que precisei, eles foram de grande valia para a conclusão deste.

Obrigada ao meu namorado que sempre acreditou no meu potencial, falando-me palavras de incentivo. Sua paciência e atenção foram muito importantes.

Não posso esquecer da minha orientadora que se fez querida em minha vida, por seus conhecimentos, idéias, dedicação e amizade.

Enfim, a todos que estiveram comigo, contribuindo com estímulo, conselhos e orações. Eu não teria conseguido se fossem vocês.

“As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.”

SANTOS, 1997 a, p.20

Dedico todo meu esforço ao meu Pai Celestial, aos meus pais: Socorro e Edvar; aos meus irmãos: Edwagner e Edvando; a minha sobrinha: Ellen, e ao meu namorado: Danniell. Onde através de sorrisos ou ações deram-me forças para continuar, esta é a prova do meu amor.

RESUMO

O referente trabalho sobre Jogos e Brincadeiras como Recursos Psicomotores para o Desenvolvimento da Aprendizagem, é resultado de um árduo estudo e pesquisa bibliográfica. Junto a autores como Piaget (1983, 1971, 1970), Bee (1986, 1977) e Carmichael (1975). Este embasamento teórico pressupõe o lúdico como ferramenta pedagógica e enfatiza que os jogos e brincadeiras atuam como uma peça importante na educação, sendo um instrumento que tem por finalidade a aprendizagem e a integração. Geram confiança, criatividade, sintonia e concentração nas crianças. Em suma, este trabalho enfatiza o que muito se tem falado e escrito sobre os jogos e brincadeiras, tanto como método de ensino no construtivismo ou como recurso necessário que se faz indispensável falar dentro da educação psicomotora. A valorização dos jogos e brinquedos ocasionou uma crescente seta de benefícios nos fatores emocionais e psicomotores. Nos capítulos iniciais vê-se a criança no que diz questão ao seu desenvolvimento cognitivo, motor e de linguagem. Existe uma grande contribuição do brincar em todos esses aspectos evolutivos, pois se encontra na brincadeira pontos positivos importantes que envolvem na progressão desses processos, fazendo assim os jogos e brincadeiras fundamentais para a vida de uma criança.

Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Desenvolvimento Infantil. Psicomotricidade. Aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DAS IDÉIAS DE PIAGET.....	13
1.1 Os Fatores do Desenvolvimento.....	21
1.2 A Equilibração e as Estruturas Cognitivas.....	22
2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ESTRUTURA MOTORA.....	23
2.1 Motricidade Infantil.....	23
2.1.1 A Necessidade de Atividade Motora no Desenvolvimento da Criança.....	27
3 A LINGUAGEM E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS COMO FATORES DO DESENVOLVIMENTO.....	30
3.1 Desenvolvimento da Linguagem.....	30
3.1.1 Diferenças Peculares no Desenvolvimento da Fala.....	31
3.2 A Estrutura Psicoafetiva Infantil.....	32
3.2.1 A Aprendizagem Social.....	35
3.2.2 Mudanças Comuns Durante o Desenvolvimento.....	35
4 O JOGO e o LÚDICO.....	38
4.1 Origem do Jogo: Aspectos Históricos.....	39
4.2 Jogo Lúdico.....	40
4.3 Categorias Lúdicas.....	43
4.4 Características do Jogo.....	43
5 CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS	46
5.1 No Construtivismo.....	46
5.1.1 O brinquedo na educação.....	50
5.1.2 A importância do jogo na aprendizagem.....	51

5.2	No Desenvolvimento Emocional	53
5.3	Nos Aspectos Psicomotores.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		58
REFERÊNCIAS.....		60

INTRODUÇÃO

Aos olhos de alguém desatento, ao visualizar crianças brincando, talvez isto não passe de um jogo comum, apenas brincadeiras, coisas sem valor. Mas à vista de um estudioso, muitas ações importantes estão sendo realizadas: assimilação, apropriação da realidade humana, interpretação do mundo, fantasia artística, formação de hipóteses, construção de soluções para os desafios e evolução independente da personalidade. Brincar é mais do que uma atividade sem efeito para uma criança, brincando a criança aprende e ensina, e percebe-se quão preciosa é a utilização dos jogos dentro da educação.

A criança na faixa etária entre zero e dez anos possui muita energia, e é neste período que se deve orientá-la para uma aplicação coerente deste potencial, procurando levá-la a um desenvolvimento integral e harmônico, proporcionando-lhe principalmente atividades que despertem o seu interesse.

É comum a criança demonstrar interesse por determinados objetos e, caso o adulto a estimule com exercícios em que sejam utilizados alguns desses objetos, poderá haver maiores possibilidades de um desenvolvimento consistente.

A Psicomotricidade é um processo de educação integral que visa o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança, através da expressão corporal, destacando a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade, precisando de um espaço propício dentro da escola, afim de que sejam realizados jogos (construção, expressão e simbólicos), tendo como intermediários as bolas, bambolês, cordas, panos, jornais, caixas, espaguete entre outros matérias.

O objetivo da Psicomotricidade é fazer com que cada criança tenha a consciência de seu próprio corpo, o domínio do equilíbrio, havendo o controle das coordenações globais e parciais, controlando a respiração. Também ao obter a organização do esquema corporal e a organização no espaço, com uma correta estruturação espaço temporal, a criança tem assim maiores possibilidades de

adaptação com o mundo exterior. Uma vez que sujeito é um todo – corpo e mente – parte-se a idéia que não se pode deixar de lado a Psicomotricidade e o uso dos jogos e brincadeiras pois eles sociabilizam as crianças, fazendo-as sentirem-se mais seguras em suas atitudes.

É através das brincadeiras, que a criança poderá se expressar e conseqüentemente se desenvolver tanto na esfera psíquica como em outras áreas. Sendo assim, é de suma importância o uso dos jogos e brincadeiras na coordenação motora das crianças pois elas aprendem melhor por causa da visualização, dos gestos e dos sons.

Pensando nestes fatores, este trabalho monográfico pretende oferecer informações sobre os benefícios que os jogos e brincadeiras proporcionam ao aprendizado, quando utilizados como recursos e atividades indispensáveis para desenvolver todos os sentidos cognitivos da criança para que ela possa escrever, ler e associar toda sua coordenação motora e trabalhar a sua sociabilidade desenvolvendo o viver em grupo. Para o alcance dos objetivos propostos, esta monografia foi organizada em cinco capítulos que serão apresentados adiante.

O capítulo primeiro apresenta o conceito de desenvolvimento infantil a partir das idéias de Piaget (1976, 1971, 1970), explicando como se dá o processo de mudança e explicando os fatores do desenvolvimento da criança desde seu nascimento até a equilíbrio e a estruturação do seu potencial cognitivo. Além de Piaget, também foi estudado e citado outros autores como Pulaski (1983), Dominguez (1992), Carmichael (1975) e Sinclair (1990, 1967), todos na mesma direção de abordagem sobre desenvolvimento.

No segundo capítulo continua-se a observar o desenvolvimento infantil, porém numa visão voltada para a estrutura psicomotora, onde o movimento do corpo é o foco mais importante e complexo. O desenvolvimento motor segue uma seqüência muito importante visto que cada etapa necessita da outra. Vê-se isso abertamente no quadro

de evolução de adaptação da criança neste capítulo. Para estas informações buscou-se referências em Fonseca (1998), Mussen (1998), Piaget (1976, 1971, 1970), Pangrazi (1988), Ferreira Neto (1995), Espenschade e Eckert (1980), os quais afirmam que existe uma necessidade de atividade motora para que haja um melhor desenvolvimento da criança.

No terceiro capítulo pode-se observar estudos sobre a linguagem e as relações interpessoais como fatores do desenvolvimento, trata-se da questão do processo de linguagem e mostra-se algumas diferenças que podem ocorrer no percurso desse desenvolvimento. Ressalta ainda a estrutura psicoafetiva e sociabilidade. Estas informações foram buscadas em Bee (1977), Wadsworth (1996), Le Boulch (1982) e Carmichael (1975).

No quarto capítulo discute-se as atividades de jogo e lúdicas, mostra um breve relato dos seus aspectos históricos, apresenta o conceito de jogo lúdico suas categorias e características. O lúdico é uma forma de expressão da criança, permitindo que esta desenvolva suas habilidades e descubra seu próprio corpo. Este capítulo foi baseado nos estudos de Rodrigues (1992), Barros (1996), Piaget (1976), Santos (1977), Paes (1992), Kishimoto (2001) e Capinussu (1986).

E por fim, o capítulo quinto que trata sobre a importância e a contribuição dos jogos e brincadeiras, desde seu valor dentro do construtivismo, à seu grande suporte de um modo em geral, pois sabe-se que brincando a criança aprende, exercita suas capacidades intelectuais, motoras, emocionais, entendendo melhor como elas são elaboradas. Estudiosos importantes foram buscados para a organização deste capítulo como Carretero (1997), Santos (1997), Wadsworth (1996), Deheinzelin (1996), Faria (1997), Moscovici (1995), Sousa (2004), Fonseca (1990) e Farinatti (1995).

Todos estes capítulos mantêm-se no mesmo caminho e confiam em que os jogos e as brincadeiras são de um modo geral indispensáveis para o desenvolvimento da criança. Dessa forma ela será completa e saudável, e que o brincar através dos

jogos faz uma comunhão entre o real e o imaginário, fazendo-a aprender de uma maneira divertida, levando estes conhecimentos por si própria dentro de sua bagagem por toda a vida, pois aprender é um ato social.

1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DAS IDÉIAS DE PIAGET

O estudo do conhecimento é denominado *epistemologia*; os antigos gregos e, mais tarde, no século XVII, os filósofos como Descartes, acreditavam que as idéias eram inatas; Locke acreditava que a mente de um bebê é como uma tábua rasa e que todo conhecimento provém do ambiente. Piaget rejeitou ambas idéias; ele o procura, organiza e assimila a seu estado anterior de conhecimento – *interacionista*. O conhecimento a seu ver desenvolve-se durante um longo e lento processo de relacionar novas idéias e atividades às anteriores. (DOMINGUEZ, 1992)

Foi Piaget (1976) um dos autores que mais estudaram as inter-relações entre a motricidade e a percepção através de uma larga experimentação, relacionando a percepção visual com a motricidade do globo ocular, constatando que a percepção surge primeiro numa fusão pouco definida com os objetos em movimento, e só tardiamente, os movimentos do olho conseguem acompanhar a velocidade dos objetos, classificando e precisando a percepção.

Piaget (1976) considera que a motricidade interfere na inteligência antes da aquisição da linguagem. Para ele, a inteligência verbal ou reflexiva repousa numa inteligência sensório-motora ou prática, que por seu lado, apóia-se nos hábitos e associações adquiridas para as recombina.

O movimento constrói um sistema de esquemas de assimilação e organiza o real a partir de estruturas espaço-temporais e causais, estabelecendo relação com o meio exterior, elaborando a função simbólica que gera a linguagem, e esta dando origem à representação e ao pensamento. Pulaski (1983) afirma que, a *assimilação* é o processo de entrada, seja de sensações, alimento ou experiências, tudo que se vive é incorporado, é o artifício de entrada, seja de percepções, nutrição ou experiências. É o processo pelo qual as coisas, pessoas, idéias, costumes e preferências são congregadas ao dia do indivíduo.

Um exemplo muito claro é o que a criança ouvindo as pessoas ao seu redor falarem, aprende as inflexões, o sentido da linguagem e a construção das frases, muito antes mesmo dela própria ter a sua linguagem da fala. Tudo somente assimilando continuamente. Para Pulaski (1983), em poucas palavras, a assimilação é o meio externo sendo utilizado pelo sujeito (sucção, visão, apreensão etc.).

A *Acomodação* é o processo que assenta a saída dessas informações assimiladas, e que consiste em dirigir-se para o mundo ao seu redor, é o processo que ajusta a saída dessas informações para o meio; é devido a estes dois processos de assimilação e acomodação funcionando juntos, que se possibilita o crescimento cognitivo e físico.

Pulaski (1983) afirma que é somente a imitação e o conjunto de operações que permite ao indivíduo submeter-se aos exemplos e aos imperativos do grupo. Assim, enquanto funciona adaptando-se gradativamente, o bebê se desenvolve de ambas as maneiras, buscando regular seu equilíbrio. Para Jean Piaget (1976, p.12) “[...] o equilíbrio se refere entre outras coisas a uma solidariedade da diferenciação e da integração”. Segundo Piaget (1976) a *equilibração* é a aplicação do processo central a todos os níveis de uma mesma estrutura, em suas várias formas, de fato, é o fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo e é um dos aspectos da construção de cada estágio.

Piaget (1976) define a motricidade como a explicação das condutas que a concebem de um modo integrativo na construção de esquemas sensório-motores, portanto, com a complexificação progressiva, ligada de forma contínua à motricidade, resulta-se de uma série de atos de inteligência.

À medida em que a criança vai formando imitações e representações de tudo o que vê, estas representações são interiorizadas e permanecem gravadas na memória, anos após anos, no pensamento. Piaget (1971) nomeou esta ação de *operações*, que implica em uma necessidade lógica, como o que 2 e 2 são 4.

Piaget (apud BEE, 1986), assim como outros estudiosos, também sugere que haja estágios amplos, pelos quais a criança passa em seu processo gradual da infância a um raciocínio adulto. Tais estágios piagetianos não se definem em idade rígidas, mas apresentam uma seqüência constante.

As idades médias para ocorrência dos períodos cognitivos e suas subdivisões são apresentadas a seguir:

a) Período Sensório-Motor

Este período vai do nascimento até os dezoito meses ou dois anos. Acontece neste período a continuidade do processo do crescimento adaptativo do indivíduo às coisas ou ao corpo de outrem e cognitivo da criança. Segundo Pulaski (1983, p.39), “O bebê se adapta ao mundo a seu redor principalmente através de ações; a isso Piaget denomina *inteligência prática*.” Todas as ações exercidas pelo bebê interagem realizando uma comunicação e troca com as outras pessoas, havendo assim um aumento de sua inteligência. O bebê imita um ato inteligente executado por outrem, havendo uma evolução estrutural.

No momento em que a inteligência sensório-motora elaborou suficientemente o conhecimento para que a linguagem e a esperteza refletida se tornem possíveis, o universo é, pelo contrário, constituído em uma estrutura simultânea substancial e espacial, causal e temporal. Elimina-se o egocentrismo e dá-se início ao pensamento refletido e à lógica infantil. (PIAGET, 1970)

b) Período Pré-Operacional

As crianças com idade entre dois anos e meio e sete anos já lidam com um mundo simbólico, utilizam-se de imagens mentais, desenhos, sonhos, símbolos do faz-de-conta, gestos e linguagem. Todas estas ações podem preencher as atividades sensório-motoras que existem na primeira infância, porém o pensamento delas ainda é

de forma egocêntrica. Esse período é importante, pois a criança está assimilando simbolicamente as atividades, papéis e idéias do mundo ao seu redor.

c) Período das Operações Concretas

Período da idade escolar entre sete anos até aproximadamente onze ou doze anos, sendo as crianças capazes de ordenar ações verdadeiras em que se usa de lógica, trabalha-se com o concreto (brinquedos) ou com representações (palavras) em diferentes momentos, ainda não sendo capazes de assimilar e entender hipóteses. Contudo, podem diminuir, aumentar, combinar materiais com outros objetos e, efetuam com desenvoltura as quatro operações matemáticas: adição, subtração, multiplicação e divisão.

d) Período das Operações Formais

Pulaski (1983) classifica a operação formal como o último período do desenvolvimento cognitivo o qual aparece já na adolescência. Seu significado melhor seria que o jovem passa a refletir com idéias, como da mesma forma com as coisas concretas, sendo capaz de analisar hipóteses com o raciocínio e de imaginá-las. O adolescente não apenas raciocina por hipóteses, mas leva todas as informações em conta.

1.1 Os Fatores do Desenvolvimento

Existem leis de desenvolvimento as quais regem uma ordem seqüencial tal que cada um de seus estágios é necessário à construção do próximo. Os três fatores clássicos do desenvolvimento são a maturação, a experiência do meio físico e a ação do ambiente social. Os dois últimos não podem ser considerados para explicar o caráter seqüencial do desenvolvimento e o primeiro não é suficiente por si só porque o desenvolvimento da inteligência não inclui um fator de programação hereditário como

aqueles subjacentes aos instintos. Portanto, foi adicionado um quarto fator, o qual coordena os outros três: é a *equilibração*.

A *maturação* consiste essencialmente em abrir possibilidades para o desenvolvimento, isto é, dar estruturas que não poderiam ser desenvolvidas antes dessas possibilidades serem oferecidas. Mas entre possibilidade e atuação deve intervir um conjunto de outros fatores como o exercício, a experiência e a interação social.

De acordo com Carmichael (1975), um segundo fator tradicionalmente invocado para explicar o desenvolvimento cognitivo é a *experiência* adquirida pelo contato com o ambiente físico externo. Esse fator é essencialmente heterogêneo e existem pelo menos três categorias e significados de experiências:

- a) O primeiro é o simples *exercício*, que naturalmente implica a presença de objetos sobre os quais a ação é exercida porém, não implica necessariamente que todo conhecimento seja extraído desses objetos. De fato, foi observado que o exercício tem um efeito positivo na consolidação de um reflexo ou de um grupo de reflexos como os de sugar, que têm melhora notável com a repetição durante os primeiros dias de vida.
- b) Existe a chamada *experiência física*, que consiste em extrair informação dos próprios objetos por um simples processo de abstração. Esta abstração consiste em dissociar uma propriedade recentemente descoberta de outras e desprezar essas últimas. É assim que a experiência física permite que a criança descubra o peso, desprezando a cor do objeto, etc.
- c) Há uma terceira categoria fundamental, a *experiência lógico-matemática*. Ela desempenha uma parte importante em todos os níveis do desenvolvimento cognitivo onde a dedução lógica ou o cálculo ainda são impossíveis, e também aparece todas as vezes que o sujeito se defronta com problemas nos quais deve descobrir novos instrumentos dedutivos. Isso envolve ação sobre objetos, pois a

sua ausência significaria que não há contato com o mundo externo. No entanto, o conhecimento derivado dela não é baseado nas propriedades físicas desses objetos, mas nas propriedades das ações em que consiste descobrir, através da manipulação dos objetos. Se uma criança ao contar pedrinhas por acaso as coloca numa fila e faz a admirável descoberta que quando conta da direita para esquerda encontra o mesmo número que da esquerda para direita, e novamente quando ela as coloca em círculo etc., ela então descobriu experimentalmente que a soma é independente da ordem.

Assim pode-se ver que o fator da experiência adquirida é, de fato, complexo e sempre envolve dois pólos: aquisições derivadas dos objetos e atividades construtivas do sujeito.

O terceiro fator clássico do desenvolvimento é a influência do ambiente social. Sua importância é imediatamente verificada considerando-se o fato de que o desenvolvimento é acelerado ou retardado nas suas idades cronológicas médias de acordo com o ambiente cultural ou educacional da criança. De fato, as influências sociais ou educacionais e a experiência física estão na mesma situação; elas só podem ter efeito sobre o sujeito se este é capaz de assimilá-las, e ele só pode fazer isto se já possui os instrumentos ou estruturas adequadas. De fato, aquilo que é ensinado, por exemplo, somente é assimilado efetivamente quando dá lugar a uma reconstrução ativa ou até mesmo reinvenção pela criança. (CARMICHAEL, 1975)

Um exemplo desta situação é fornecido pelo problema das relações entre linguagem e pensamento. A linguagem não somente é um fator essencial na constituição da representação ou do pensamento, mas também é a origem das próprias operações lógicas (por exemplo, classificação, ordem, operações proposicionais).

É verdade que a linguagem desempenha um papel importante na interiorização da ação em representação e pensamento. Mas este fator lingüístico não é o único em

ação. Deve-se considerar a função simbólica ou semiótica como um todo – e a linguagem são somente parte disso.

Outros instrumentos da representação são a imitação diferenciada, a imagem mental (imitação interiorizada), os brinquedos simbólicos (ou brinquedos de imaginação), o desenho (ou imitação gráfica) etc.; e é certamente a imitação, no sentido geral, que constitui a transição entre as funções senso-motoras e semióticas. Assim, a linguagem deve ser considerada no contexto geral da função semiótica, por mais importante que seu papel possa ser. O estudo dos surdos-mudos, por exemplo, demonstra o alcance dos outros instrumentos simbólicos quando o desenvolvimento da linguagem articulada é perturbado.

Voltando à questão das relações entre linguagem e operações lógicas, afirma-se que a origem destas não só é mais profunda como também anterior à linguagem, isto é, encontra-se nas leis das coordenações gerais da ação que controlam todas as atividades, inclusive a própria linguagem.

Sinclair (1967), numa série de experimentos psicológicos e lingüísticos, estudou dois grupos de crianças de cinco a sete anos de idade, um claramente num estágio pré-operacional e incapaz de alcançar o conceito da conservação, enquanto o outro possuía os instrumentos que conduzem à conservação. A autora pôde então demonstrar que a linguagem dessas crianças é, em média, significativamente diferente quando interrogadas sobre assuntos diferentes da conservação. Por exemplo, quando se pede para comparar dois ou mais objetos como um lápis longo e fino e um outro curto e grosso. O grupo pré-operatório, ao contrário, usa principalmente termos de uma escala, mas não estabelece relações: “este é comprido, este é curto, este é grosso e este é fino”. O grupo operatório, ao contrário, usa principalmente *vetores*: “este é menos comprido e mais grosso”, etc.

Existe, portanto, uma clara relação entre níveis lingüísticos e operacionais, e isto também é verdade em outras situações. Mas em que direção? Para estabelecer isto,

Sinclair (1967) ensinou um grupo de sujeitos mais moços a usar formas verbais usadas pelos mais velhos. Uma vez feito isto, ela novamente pesquisou o nível operatório e descobriu que só aproximadamente 10% demonstraram melhora; esta proporção muito pequena podia até representar casos intermediários, ou casos que já estavam muito perto do limiar operatório. Pode-se então observar que a linguagem não parece ser o motor da evolução operacional, mas antes um instrumento a serviço da própria inteligência.

Parece que os fatores tradicionais (maturação, experiência e ambiente social) não são suficientes para explicar o desenvolvimento. Deve-se por isso recorrer a um quarto fator, a *equilíbrio*, o que é feito por duas razões. A primeira é que estes três fatores heterogêneos não podem explicar um desenvolvimento seqüencial se não tiverem em alguma relação de equilíbrio mútuo; e que deve existir um quarto fator organizador para coordená-los numa totalidade consistente e não contraditória. A segunda razão é que qualquer desenvolvimento biológico é auto-regulador e que os processos auto-reguladores são até mais comuns ao nível do comportamento e da constituição das funções cognitivas. Deve-se, portanto, considerar este fator separadamente. (DOMINGUEZ, 1992)

O problema é entender como as estruturas fundamentais da inteligência podem aparecer e evoluir com todas aquelas que mais tarde derivam delas. Já que não são inatas, elas não podem ser explicadas somente pela maturação. As estruturas lógicas não são um simples produto da experiência física; na seriação, na classificação, na correspondência termo a termo, as atividades do sujeito acrescentam aos objetos novas revelações como as de ordem e totalidade. As informações da experiência lógico-matemática derivam das próprias ações do sujeito, o que implica uma auto-regulação dessas ações. Poderia também ser alegado que estas estruturas são o resultado de transmissão social ou educacional. (CARMICHAEL, 1975)

1.2 A Equilibração e as Estruturas Cognitivas

O principal objetivo de uma teoria do desenvolvimento é explicar a constituição das estruturas operatórias de conjunto ou totalidade. Para entender isso, serão considerados retirar as estruturas operatórias em si.

Existem dois conceitos de estrutura que são na realidade, muito diferentes entre si. O primeiro é comum a todas as estruturas; elas todas possuem leis *holísticas*, derivadas do fato de que elas formam um sistema, e essas leis são distintas das propriedades dos elementos na totalidade. (CARMICHAEL, 1975)

O segundo caráter é a composição não aditiva, isto é, o todo é quantitativamente diferente da soma das partes. Mas no campo da inteligência existem estruturas nas quais se verifica a primeira característica e não a segunda: o conjunto dos números inteiros, por exemplo, tem propriedades holísticas como tais (*grupo, anel, etc.*), mas sua composição é estritamente aditiva ($2 + 2 = 4$), nem mais, nem menos.

Estruturas são ações interiorizadas e reversíveis como adição, união de um conjunto teórico, multiplicação lógica, ou, em outras palavras, composição de uma multiplicidade de classes ou relações consideradas simultaneamente. Estas estruturas possuem um desenvolvimento natural e espontâneo no pensamento da criança: seriar, por exemplo, (isto é, ordenar objetos de acordo com seu tamanho crescente), classificar, colocar em correspondência um a um ou um com muitos, estabelecer matriz multiplicativa, são todas estruturas que aparecem entre sete e onze anos, em um nível chamado *operações concretas*, que lidam diretamente com objetos. (CARMICHAEL, 1975)

A fim de investigar as propriedades destas estruturas operatórias concretas e para estabelecer suas leis, é necessário usar a linguagem da lógica de classes e de relações. Quando se calcula a variância de uma amostra ou usa-se fórmulas de análise fatorial, isto não significa que seu campo tornou-se estatística. Para analisar estruturas,

deve-se fazer a mesma coisa, recorre-se a instrumentos matemáticos mais gerais, como álgebra abstrata ou lógica. Mas eles são apenas instrumentos que permitirão alcançar entidades genuinamente como operações, consideradas como ações interiorizadas ou coordenação geral de ações.

Uma estrutura de totalidade tal como a classificação possui as seguintes propriedades, que caracterizam simplesmente as operações realmente presentes na ação do sujeito.

- a) Combinando uma classe A com outra A` para obter a classe B ($A + A' = B$);
- b) Constituindo a operação inversa ($B - A = A'$);
- c) Entendendo que $A - A = 0$ e $A + 0 = A$;
- d) Associando ($A + A$) + B` = A + (A` + B`) = C.

Estes são chamados de agrupamentos, que são primitivas, mais limitadas e menos *elegantes*. Vê-se assim, que a equilibração tem valor explicativo porque é baseada em um processo com probabilidade seqüencial crescente e possui um valor explicativo afetivo. A transição de um estágio para outro é uma equilibração no sentido mais clássico da palavra.

Nota-se que a equilibração é o fator fundamental do desenvolvimento e que é necessário para a coordenação dos outros fatores.

2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ESTRUTURA MOTORA

Na infância, o movimento, por ser uma necessidade fundamental do ser humano, faz-se sentir mais intensamente e deve ser explorado amplamente, a fim de que a criança possa ter o processo de crescimento ativado. O movimento não intervém apenas aí, além de colaborar com o desenvolvimento também pode influir no temperamento individual de cada um.

Se a criança não for estimulada a desenvolver-se no período em que estiver predisposta, forçosamente ocorrerá uma perda considerável. Os benefícios psicomotores, funcionais, posturais, os hábitos e as coordenações serão prejudicados e suas possíveis recuperações jamais serão conseguidas com o mesmo aproveitamento.

Não importa qual seja o movimento que esteja sendo executado, esta ação pode ser realizada de muitas maneiras. Geralmente existirá algum modo que será simples, sendo denominada como ótima, ou de outro modo será péssima, o fato é que não importando qual seja entre os dois extremos, haverá diferenças e condições possíveis de eficiência do desenvolvimento.

2.1 Motricidade Infantil

O movimento contém sua verdade em si próprio e implica por si um envolvimento onde se desenvolve, e tem sempre uma orientação significativa. Em função da satisfação das necessidades que provoca com o meio, é dirigido para um objetivo, onde a força é ativa, visto que tal força é muscular.

O movimento e o seu fim são uma unidade e, desde a motricidade fetal até a maturação plena, passando pelo momento do parto e pelas sucessivas evoluções, o movimento é sempre projetado em face da satisfação de uma necessidade relacional. A relação entre o movimento e o fim aperfeiçoa-se cada vez mais, como resultado de uma

diferenciação progressiva das estruturas integrativas do ser humano, onde finalmente, mais tarde, se traduzirão em adaptação às situações novas.

Em cada idade, o movimento toma características profundamente significativas, como através do processo de maturação e do enriquecimento específico do indivíduo com o ambiente.

Numa perspectiva dinâmica, a evolução nervosa é sempre uma evolução motora. É uma maturação importante na integração sensório-motora em função da causalidade no tempo. Para Minkowski (apud FONSECA, 1998), a evolução motora é, essencialmente, uma evolução nervosa. Este paralelismo dialético estrutura-se a partir dos primeiros contatos com o mundo, estabelecendo-se uma sucessiva diferenciação e especialização nos contatos posteriores.

O estudo neurológico de Jackson (apud FONSECA, 1998) levantou o problema de que as funções neuropsicomotoras são o resultado de uma evolução hierarquizada, evolução que será a passagem:

- Do menos organizado ao mais organizado,
- Do mais simples ao mais complexo, e
- Do mais automático ao mais voluntário.

Os centros superiores neurológicos tornam-se mais organizados, mais complexos e mais voluntários à medida que o desenvolvimento ocorre. (FONSECA, 1998)

O enriquecimento das possibilidades físicas tais como força, flexibilidade, agilidade, velocidade, coordenação, equilíbrio, noções de espaço e de tempo e lateralidade, juntamente com as possibilidades afetivas dentro da socialização, são elaborados pela motricidade, que estrutura intimamente o sistema integrativo, sendo

pelo movimento que a vida mental se organiza em função do passado e projeta-se para a frente, em função do futuro.

A determinação da conduta está em íntima relação com as estruturas possíveis do indivíduo; são fundamentalmente estas que garantem a diferenciação progressiva das condutas.

Verifica-se, com efeito, que a motricidade intervém em todos os níveis do desenvolvimento das funções cognitivas, na percepção e nos esquemas sensório-motores, substratos da imagem mental, das representações pré-operatórias e das operações propriamente ditas.

A inteligência é o resultado de uma certa experimentação motora integrada e interiorizada, que, como processo de adaptação, é essencialmente movimento. Sendo assim, o quadro abaixo apresenta as principais conquistas motoras de uma criança de um a dezoito meses.

1 mês	Ergue o queixo
2 meses	Ergue o tórax
3 meses	Procura pegar um objeto, mas geralmente erra
4 meses	Senta-se com apoio
5 meses	Agarra objetos
6 meses	Senta-se facilmente e agarra objetos que estão pendurados
7 meses	Senta-se sozinho
8 meses	Coloca-se por si só em posição de sentar
9 meses	Fica de pé segurando-se na mobília; arrasta-se sobre o abdômen
10 meses	Anda, quando seguro pelas duas mãos
10 meses	Engatinha sobre as mãos e os joelhos
11 meses	Fica de pé sozinho

12 meses	Anda quando levado por uma mão
13 meses	Anda por si só
18 meses	Sobe e desce escadas

Fonte: MUSSEN (1998)

Nas primeiras semanas de vida a criança permanece praticamente imóvel, tendo alguns pequenos movimentos puramente reflexos ou move o pescoço e levanta o peito, sendo capaz de mudar a posição. Aos três meses, com o pescoço mais firme sustenta a cabeça e então começa a relacionar-se com os objetos mais próximos de si, movimentando os braços e mãos, até podendo sentar-se com apoio após um mês, pois seu tronco já está mais firme. Por volta dos seis meses, começa a se interessar pelas coisas ao redor do berço, em função da percepção visual e auditiva. Do nascimento aos seis meses de idade, as mudanças são de capacidade motora, todas em função do maior desenvolvimento das áreas do cérebro. (RODRIGUES, 1992)

Aos sete e oito meses, pode sentar-se sem ajuda de algum adulto, podendo agarrar-se em qualquer objeto que vê; com nove meses engatinha sobre o abdômen e se segura em mobília permanecendo de pé devido ao fortalecimento do sistema muscular e nervoso que estão se desenvolvendo, aos dez meses engatinha sobre as mãos e joelhos e inicia sua capacidade de ficar de pé e andar, ainda apoiando-se em alguém ou alguma coisa. Por este motivo, quanto maior for o estímulo e liberdade de ação, melhor para sua habilidade de locomoção.

Aos doze meses de idade com facilidade a criança anda sendo levada por uma mão; aos treze meses se torna independente e nesta época todos os objetos são muito interessantes. Quando completa dezoito meses, possui o andar espontâneo, suas pernas e braços estão firmes e as escadas são somente mais um obstáculo a descobrir e superar com subir e descer.

2.1.1 A Necessidade de Atividade Motora no Desenvolvimento da Criança

O processo de crescimento, desenvolvimento e maturação são complexos e demorados. No entanto, as experiências e os resultados de investigações têm demonstrado que certas espécies animais, entre as quais o homem, não podem atingir o aperfeiçoamento das suas capacidades se não forem sujeitos a estímulos através de variadas formas de atividade.

É certo que nas primeiras idades o desenvolvimento se processa a partir de uma *estimulação casual*, explicada como parte de um processo maturacional que resulta da imitação, tentativa e erro e liberdade de movimento. É também verdade que as crianças, quando expostas a uma *estimulação organizada*, em que as circunstâncias sejam apropriadamente encorajadoras, logo estará provocando a curiosidade, espontaneidade e conformidade de seu corpo com o mundo, fazendo com que elas evoluam mais rapidamente, ocasionando seu bem estar físico e afetivo-emocional. (PIAGET, 1976)

É no decorrer dos primeiros anos de vida que se procede às verdadeiras aquisições nos diversos domínios do comportamento (afetivo, psicomotor e cognitivo), visto ser a fase em que ocorrem as mudanças mais significativas, que determinam em grande escala as futuras habilidades específicas de comportamento.

No âmbito específico da motricidade infantil, sabe-se que os anos críticos para a aprendizagem das habilidades motoras se situam entre os três e os nove anos de idade. É durante os seis primeiros anos que os padrões motores fundamentais emergem na criança e se aperfeiçoam de acordo com o desenvolvimento, ao nível dos movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação de objetos. Os anos seguintes são a continuação do processo de evolução dos *standars* da maturação.

Para atender às características do crescimento e desenvolvimento motor nestes níveis de escolaridade (três aos dez anos), a literatura científica indica várias áreas em que a prática motora tem incidência:

- a) Na área do desenvolvimento físico ósseo, muscular, cárdio-vascular e controle da obesidade;
- b) Na área do desenvolvimento das habilidades motoras;
- c) Na área do desenvolvimento perceptivo-motor;
- d) Na área do desenvolvimento da imagem de si;
- e) Na área psico-social referente à melhoria do ajustamento social e da estabilidade emocional.

O desenvolvimento motor pode ser encarado como um processo extenso, mais ou menos contínuo, desde o nascimento até a idade adulta. Segundo Wickstrom (apud FERREIRA NETO, 1995), este processo segue uma determinada seqüência de modificações nos movimentos. Esta seqüência irá diferir de indivíduo para indivíduo, quanto ao momento da evolução em que se dão essas modificações, mas não quanto à seqüência pela qual essas modificações acontecem.

A atividade motora evolui dos movimentos simples para movimentos mais complexos devido a um processo de desenvolvimento do tônus muscular e de criação de novas ligações neurológicas. Os movimentos complexos podem ser de três tipos, existindo um conjunto de movimentos intencionais que podem servir para aumentar o conhecimento (consciência) individual do envolvimento, manipular esse envolvimento ou, ainda, para comunicar-se.

Durante os dois primeiros anos, a criança cresce muito rapidamente, adquirindo padrões motores grosseiros e rudimentares. No entanto, o desenvolvimento de habilidades motoras básicas só irá aparecer depois da aprendizagem do andar pois, é através deste meio de locomoção, associado à manipulação de objetos, que a criança vai se envolver, expandindo o seu comportamento motor. Nesta altura, entre dois e os

cinco/seis anos, a criança é estimulada a adquirir as habilidades motoras fundamentais, como o correr, saltar, atirar, pontapear, apanhar, trepar, etc...

O desenvolvimento motor varia com a idade, mas também com o sexo. As diferenças sexuais são essencialmente devidas às pressões sócio-culturais que limitam e condicionam as oportunidades de aprendizagem; as diferenças sexuais, se dão nos primeiros tempos de vida muito reduzidas, aumentando depois, gradualmente com a idade.

Segundo Espenschade e Eckert (1980), um estudo com crianças entre os dois e os seis anos analisando o lançar, agarrar, pontapear, bater e ressaltar da bola, indicou que os meninos estariam um ano avançados com relação às meninas no seu padrão de desenvolvimento. Estudos também mostram que, enquanto os meninos são superiores às meninas em habilidades que requeiram velocidade e coordenação da motricidade grosseira; as meninas são superiores aos meninos em habilidades manuais e que exijam equilíbrio.

3 A LINGUAGEM E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS COMO FATORES DO DESENVOLVIMENTO

Tem-se como definição de linguagem: “O uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas”. (FERREIRA, [s.d.], p. 336) A linguagem não é privilégio dos seres humanos, porém os animais utilizam outros vocabulários, característicos de cada espécie.

3.1 Desenvolvimento da Linguagem

O aprendizado da linguagem pela criança é um processo fascinante, pois é a linguagem que diferencia o homem dos outros animais. Os humanos têm um vocabulário de sons, no qual cada um desses sons tem seu significado particular, e é o que torna a linguagem humana variada, com novos significados podendo ser criados a todos os instantes.

Aos oito meses pode-se ouvir uma criança balbuciando sons como *dadadada* e *nenenene* e etc, os quais não se constituem de fato numa linguagem. Na realidade este é um exercício da capacidade vocal do bebê, pois antes desse período há muito poucos sons exceto os do choro e sons de prazer que, em geral, são manifestados quando sendo alimentada, tomando banho ou se está contente. Somente uns poucos meses se passam e surgem as primeiras palavras; é um momento que os pais esperam ansiosamente e, muitas vezes eles não notam o real significado das palavras, pois um bebê dizendo *papapa* não necessariamente tem de significar *papai*, ele pode estar fazendo referência a comida, fome e outras coisas gostosas.

Helen Bee (1977) definiu estas primeiras palavras como *holofrases* que são frases globais que contêm uma sentença completa em uma única palavra; e para ser capaz de compreender esta linguagem inicial é necessário não apenas ouvir o que a criança diz, mas também ver o que ela está fazendo ou em que situação se encontra.

A partir de então o vocabulário aumenta e, por volta dos dezoito a vinte meses de idade, a criança começa a formar as primeiras sentenças de duas palavras (“dá papa”, “quer não” e etc). Esta fase é realmente o início da linguagem, é quando a criança descobre que combinar palavras torna possível todo o tipo de novos significados, tendo sua gramática própria. Mais tarde, aparecem as sentenças de três e quatro palavras, havendo um aumento gradativo até que a criança produza sentenças completas como o adulto.

3.1.1 Diferenças Peculiares do Desenvolvimento da Fala

Geralmente percebe-se a primeira palavra de uma criança ser ouvida aos doze meses de idade, porém, não pode ser considerado incomum que uma criança retarde suas primeiras palavras. Por outro lado, existem crianças que começam a dizer palavras precocemente. (WADSWORTH, 1996)

Existem também diferenças individuais marcantes e facilmente percebidas no ritmo de desenvolvimento da linguagem das crianças, com algumas indicações de que as meninas desenvolvem-se um pouco mais rapidamente durante os primeiros anos, da mesma forma que os primogênitos. (WADSWORTH, 1996)

As crianças que demoram um pouco mais de tempo para andar não necessariamente falam tarde, assim como algumas crianças que andem em tempo normal tardem com sua linguagem. Mas existe relação entre os dois processos pois são interligados em muitos casos, havendo então analogia entre linguagem e desenvolvimento motor.

Freqüentemente, os pais tomam a linguagem como um índice da inteligência dos filhos: uma criança que fala cedo é considerada como *brilhante*, enquanto aquela que fala tarde pode causar preocupação. De fato, há uma relação mínima entre a idade na qual a criança começa a falar e suas habilidades intelectuais gerais. Dentro da amplitude normal de desenvolvimento da linguagem, não há essencialmente uma

correlação entre estes dois aspectos. Entretanto, as crianças que falam extremamente cedo e aquelas que falam extremamente tarde podem diferir na sua habilidade intelectual geral. Por outro lado, é sabido que crianças mentalmente retardadas são lentas no desenvolvimento da linguagem e, em geral começam a juntar duas palavras por volta dos três ou quatro anos de idade.

As crianças de lares de classe média são mais hábeis verbalmente, em todos os aspectos, do que as crianças de classe operária ou de lares pobres. O desenvolvimento da gramática é limitado pela ausência de estímulo com seu vínculo familiar e o meio, ocasionando assim um lento desenvolvimento das estruturas neurológicas.

Nota-se um crescimento menos rápido do vocabulário nas crianças que assistem muito à televisão e que passam muito tempo com outras crianças pequenas. Muitos programas infantis de televisão têm linguagem muito avançada, tornando a assimilação mais difícil.

Com relação à linguagem, Le Boulch (1982, p.32) afirma:

A representação torna possíveis novas relações entre os objetos e o homem. Ausentes, ela os torna presentes ao espírito; presentes ou ausentes, ela possibilita outras relações além da experiência rude individual.

3.2 A Estrutura Psicoafetiva Infantil

As necessidades metabólicas do feto permanecem satisfeitas durante a vida intra-uterina. Sua atividade motora se traduz por um comportamento manifestado pelo equilíbrio amniótico. Os movimentos vão tornando-se mais abundantes e mais fortes espontaneamente ou a partir de estímulos sensoriais com o passar das semanas.

No nascimento, é cessada esta situação com o rompimento do cordão umbilical. O novo organismo, em um ambiente estranho é incapaz de satisfazer suas

necessidades vitais sozinho (como a função metabólica: respiração, alimentação e excreção). A presença de uma atmosfera afetiva, ocasionada pela presença humana, transforma este meio hostil em um meio favorável ao desenvolvimento, com os estímulos cutâneos, visuais e auditivos que são fatores essenciais ao recém-nascido, dentro do processo de maturação sensorial e dos centros nervosos.

A intimidade física da relação que se estabelece entre a mãe e seu recém-nascido é comparada a uma simbiose. Os momentos privilegiados desta simbiose manifestam-se na hora da mamada, do banho, da troca de fraldas. No início da vida da criança, o momento privilegiado desta relação dá-se na hora de mamar no seio. A criança está em relação corpo a corpo com a mãe, sente o calor, o contato cutâneo, o cheiro, as palavras e o rosto de sua mãe. Toda sensibilidade é posta em jogo no momento de satisfazer essas necessidades. (BEE, 1977)

O comportamento organiza-se sob a influência de estímulos externos e, particularmente, na relação com a mãe. O processo de identificação lhe permite sentir no seu corpo as atitudes de outra pessoa e viver, assim, corporalmente os sentimentos das pessoas e seu ambiente, sejam elas agressivas ou afetuosas. A identificação, na medida em que ela provoca uma resposta global do organismo frente ao meio humano, permite uma certa unificação do ser e desencadeia na aquisição um certo número de atitudes afetivas que vão modelar o temperamento da criança.

Depois da experiência tônico-emocional frente às pessoas, vai desenvolver-se a experiência motora intencional frente ao objeto. É através da atividade praxica que a criança vai descobrir sua existência e como pessoa vai conquistar sua unidade através da experiência vivenciada com o corpo eficazmente. As interações interpessoais são importantes para o desenvolvimento das habilidades intelectuais da criança. Muitos pais têm a idéia de que sua tarefa principal enquanto pais é treinar e moldar seus filhos para se encaixarem de alguma forma na sociedade, para que seus comportamentos possam ser aceitáveis por ela; em geral, a criança é recompensada algumas vezes por comportamentos dependentes e outras vezes ela é punida.

As crianças podem sentir-se tristes, felizes, iradas, envergonhadas ou amedrontadas, devido às interpretações e considerações que fazem a seu próprio respeito ou ao comportamento de outras pessoas. Por exemplo: se Michele bate sobre um quebra-cabeça que Michael montou, este ficará zangado e poderá reagir contra ela, especialmente se pensar que ela o fez deliberadamente. Se pensar que foi um acidente, terá menos probabilidade de zangar-se ou vingar-se. Igualmente, Michael se sentirá orgulhoso de sua capacidade de fazer o quebra-cabeça se atribuir o sucesso à sua capacidade, mas provavelmente se mostrará surpreso se atribuir o êxito à sorte. Se falhar, provavelmente sentirá vergonha, se atribuir a falha à falta de esforço.

O componente afetivo é uma capacidade do emocional de se expressar com um grupo ou para uma única pessoa, a capacidade de se movimentar dentro de diferentes tons ou de vivenciar sentimentos com componentes na cognição social.

Os primeiros sinais de empatia surgem durante o segundo ano de vida, é uma qualidade precoce e inata existentes em todos os seres humanos, variando de acordo com a situação. Por exemplo: as crianças mostram mais empatia por pessoas que lhe são semelhantes do que por aquelas não o são (com membros do seu próprio sexo do que com crianças de outro sexo).

As amizades e as interações com os colegas são influenciadas pelos conceitos a respeito dos indivíduos e pela visão que a criança possui dos relacionamentos sociais entre as pessoas. Os amigos são os companheiros de brincadeira que a criança vê com mais frequência, quase sempre os vizinhos ou colegas de escola, que partilham bens materiais como alimentos e brinquedos, respondendo às necessidades e desejos uns dos outros, possuindo atributos desejáveis, tais como bondade e consideração, ajudando-se mutuamente em problemas psicológicos como solidão, tristeza e medo.

3.2.1 A Aprendizagem Social

A criança tem um senso de identidade masculina ou feminina e de membro de grupos sociais ou étnicos. A empatia junto com o autocontrole, torna-se característica importante da personalidade e do comportamento da criança.

De acordo com Bee (1986) são propostos três processos principais para a aprendizagem do desenvolvimento social:

- a) Condicionamento Clássico – quando um estímulo condicionado é associado a um estímulo incondicionado. Exemplo: Se um pai diz *quente* pouco antes de uma criança tocar em um fogão, tal palavra se torna um estímulo condicionado que inibe sua tendência para colocar a mão no fogão.
- b) Condicionamento Operante ou Instrumental – muitos tipos de comportamento social são influenciados pelas conseqüências positivas ou negativas que produzem. Exemplo: partilhar, auxiliar, agredir são comportamentos que aumentam com elogios ou são inibidos se houver punição.
- c) Aprendizagem por Observação – As crianças nem sempre imitam o comportamento que observam; em algumas condições elas aprendem pela observação (mantendo a atenção), retenção (interpreta o modelo, com as informações de sua memória), reprodução motora (sua capacidade motora e intelectual reproduz o modelo) e os processos motivacionais (o comportamento do modelo é uma influência importante sobre a motivação para imitar).

3.2.2 Mudanças Comuns Durante o Desenvolvimento

As reações emocionais e as interações sociais também estão sujeitas a mudanças. Aos doze meses de idade, as crianças começam a manifestar

agressividade; parte da agressão diz respeito aos brinquedos (posse) e aos colegas da mesma faixa etária, algumas vezes, aos pais ou crianças mais velhas. As crianças têm menos frequência de usar o ataque físico direto, destina-se à consecução de uma meta, como a de pegar um brinquedo de outrem ou geralmente agredem alguém verbalmente, forma de agressão que aumenta de acordo com a idade, pelo menos nos anos pré-escolares.

As crianças extremamente agressivas exibem suas ações com frequência e seu comportamento é diferente do das outras crianças, sendo estes atos prolongados e intensos. Naturalmente, as crianças podem mostrar-se irritadas em períodos temporários através da agressão, ocasionado por stress, por um novo irmão que chegou ou divórcio dos pais. A tendência de uma criança agressiva é de interpretar as ações dos outros como opositor tornando-se um círculo vicioso, mantendo e aumentando seu comportamento agressivo.

Freqüentemente, os meninos são mais agressivos que as meninas, uma diferença vista nas culturas de todo o mundo, até mesmo se tratando de animais, pois o menino (macho) tende a mostrar sua expressão física, enquanto as meninas (fêmea) não. Os pais são inconscientes e obscuros em sua imposição de regras.

A televisão é uma outra fonte da qual as crianças, especialmente os meninos, podem aprender comportamentos agressivos, como na própria programação infantil com filmes de luta, guerreiros, batalhas e etc; transmitindo muita violência. As crianças que tendem a ser agressivas são propensas a se tornarem mais agressivas quando vêem violência na televisão.

É contestável a discussão em torno dos meios de comunicação de massa e seus efeitos refletidos sobre as crianças de um modo em geral. Pesquisas de sociólogos, psicólogos, filósofos e estudiosos de comunicação afirmam que a mídia manipula a massa, levando ao conformismo; o ideal para a formação das crianças seria o acompanhamento da utilização dos meios de comunicação, quer dentro da escola ou

no lar, a fim de completá-la com a função abstrata da linguagem. É importante que a criança conheça a forma de ação desses meios e seus aspectos positivos e negativos, para que sejam capazes de analisar os valores por eles veiculados. (CARMICHAEL, 1975)

4 O JOGO E O LÚDICO

A palavra lúdico deriva do latim *ludus* e tem como significado brincar. Neste brincar estão inclusos os jogos, brinquedos e divertimentos que são reações relativas daquele que joga, que brinca e que se diverte. Deslizar, escorregar, balançar proporciona prazer para quem brinca; estes jogos acomodam aprendizagem ao sujeito, conhecimento e compreensão de mundo. A utilização de jogos melhora o processo ensino-aprendizagem e proporciona uma maneira lúdica de aprender.

Durante um jogo de crianças pode-se pensar que o que está acontecendo é irrelevante, mas aos olhos de algum educador nota-se que muitas coisas importantes estão ocorrendo: assimilação e apropriação da realidade humana, construção de hipóteses, elaboração de soluções para problemas, enriquecimento da personalidade, promovendo o havendo desenvolvimento infantil.

A criança joga por entretenimento e, também porque o jogo representa esforço e conquista. Jogar é reconhecer regras, entendê-las, identificar contextos em que elas são utilizadas e poder inventar novos contextos modificando essas mesmas regras. Jogar é dispor-se às incertezas, ao risco, exercitando-se para enfrentar os acontecimentos do dia a dia, é “fazer de conta” que se está a margem da realidade para elaborá-la. Através do jogo se revela a autonomia, a originalidade, a possibilidade de ser livre, de inventar e de poder expressar o próprio desejo convivendo com as diferenças, além de contribuir para o desenvolvimento da cidadania, do raciocínio, da personalidade, da interação social e do aprendizado.

Brincar era considerada apenas uma atividade de lazer, mas hoje, com o conhecimento melhor do cérebro humano, já se sabe que brincar é, sim, uma forma de aprender. O cérebro se encarrega de processar todas informações tanto sensoriais quanto motoras para que haja uma harmonia dentro da coordenação e inteligência. A gangorra, por exemplo, ajuda a entender noções espaciais e a compreender conceitos

simples, como subir e descer; ou o simples jogo da velha, ajuda a trabalhar o raciocínio futuro e lógico, além de ser um jogo também estratégico.

Le Boulch (apud RODRIGUES, 1992), considera que o jogo é uma atividade de reparação, possibilitando o equilíbrio entre o mundo externo e o mundo interno; dirigindo as energias das crianças transformando em prazer as suas angústias. Porém, nem sempre é necessário um excesso de energia para que se produza o jogo. O jogo representa um conjunto de movimentos objetivando um fim. Crianças são criativas, sempre estão encontrando coisas novas, mostram que os fatores inatos são os principais responsáveis pelas causas do jogo.

De acordo com Rodrigues (1992), o jogo imaginário permite que a criança conquiste o autodomínio, aprendendo a controlar-se, aproveitando as oportunidades para se autoafirmar. Surge também o jogo de regras, através do qual a criança vivencia a sensação de permanência e segurança do ambiente. O jogo é a atividade mais aconselhável para atender a necessidade de movimentos, é uma precisão vital de qualquer ser vivo, origina-se de diferentes impulsos, que vão crescendo sendo sempre influenciados pelo meio. Assim, a atividade lúdica se apresenta sob inúmeras formas.

4.1 A Origem do Jogo: Aspectos Históricos

Os Jogos Olímpicos iniciaram-se no século VIII a.C. na Grécia antiga, com disputas acirradas, dentro de competições que visavam acima de tudo, à vitória, ao galardão que acompanhava ao atleta vitorioso. Cada jogo era uma unidade acabada e completa. O atleta disputava com os seus competidores presentes e tentava vencê-los, para receber o prêmio simbólico, a coroa de louros. (BARROS, 1996)

Quando alguns gregos foram encontrar-se com os persas, eles foram levados à presença do grande rei. Interrogados sobre o que desejavam, responderam que estavam a celebrar os Jogos Olímpicos e concorriam a vários tipos de provas, o qual o

prêmio pelo qual iriam lutar era uma coroa de oliveira brava e não dinheiro. (BARROS, 1996)

O herói grego quer sempre ser o melhor, seja pelo anseio de uma glória personalíssima, seja pela glória da pátria. Tão essencial aos gregos era a supremacia, o culto à excelência, que traduz-se nas estátuas erigidas à deusa da vitória, Niké. Os melhores atletas eram indicados pelos juízes, os quais cingia-lhes a fronte com a fita da vitória e colocava-se na mão direita do vencedor a palma, símbolo da eterna juventude; por fim eram consagrados com a coroa de oliveira em uma cerimônia onde se era registrado no santuário o nome de cada vencedor, de seu pai, sua cidade, a prova que vencera e a categoria por idade. (BARROS, 1996)

Os jogos eram destinados apenas para os homens, excluídos escravos, bárbaros e perseguidos pela justiça (homicidas, sacrílegos, insolventes de multa). Os atletas competiam nus, assim como também seus treinadores.

No último dia havia um glorioso desfile, os vencedores recebiam o prêmio tão sonhado e depois retornavam à pátria, onde seriam tratados como heróis. Cada cidade os recebia e honrava de uma forma especial; altos cargos, estátuas, isenções fiscais, esfinge esculpida na moeda oficial. Somente depois de toda a glória eram chegados os mortos, que são imortalizados na memória como a de deuses.

4.2 Jogo Lúdico

O jogo lúdico é uma simples assimilação funcional ou reprodutora e pode ser explicado pelo processo biológico o qual se desenvolve funcionando como também por atividades mentais com necessidades para se desenvolver desde as mais simples às mais complicadas por uma constante contribuição exterior, mas puramente funcional e não material.

O jogo da imaginação constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações, procurando a satisfação individual (assimilação e acomodação equilibradas) e a livre satisfação (assimilação que subordina a acomodação). Não se deve concluir, de modo algum, que o jogo se constitui após a imitação; o jogo evolui, pelo contrário, por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício ou de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder. A imitação e o jogo unem-se, bem entendido, mas somente no nível da representação, e constituirão assim o conjunto do que se pode designar por adaptações inatuais, em contraste com a inteligência em ato e em trabalho.

Em sua fase mais precoce, o jogo relaciona-se ao exercício lúdico quando percebe-se que as adaptações são puramente reflexas, ou seja, o jogo é um pré-exercício dos instintos essenciais no qual, a criança reproduz em suas condutas ações de mero prazer, sem a expectativa dos resultados. Somente o corpo do sujeito que está junto à atividade sensorial e também aos objetos manipulados com uma gradativa intencionalidade, somada ao simples *prazer funcional*.

Quanto à essa atividade, tampouco já implica a aprendizagem mas a uma simples exibição jubilosa de gestos conhecidos, passando a fazer um jogo de combinações motoras. Nestes casos, a criança dificulta as coisas e depois repete todos os seus gestos, úteis ou inúteis, por cuidadosa imitação, pelo prazer exclusivo de exercer sua atividade da maneira mais completa possível. Neste jogo apresenta-se uma forma de ampliação da função de assimilação, para além dos limites da adaptação atual.

Se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última por si mesma poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação. (PIAGET, 1976 p. 115)

No caso, essa conduta não interfere na consciência de *fazer de conta*, vendo que a criança ainda se limita a reproduzir fielmente os esquemas em questão, sem aplicá-los simbolicamente a novos objetos. Devido a um progresso no sentido da representação, o lúdico se concretiza com inteligência empírica.

Percebe-se que a ficção ou sentimento do *como se*, presentes na ludicidade entra em contraste com os simples jogos motores. A respeito deste ritual, Jean Piaget (1976, p. 127), explicou:

[...] 1º) em vez de acioná-los na presença dos objetos a que são habitualmente aplicados, assimila-lhes novos objetos que não lhe convém de uma adaptação efetiva; 2º) além disso, esses novos objetos, em vez de darem lugar a uma simples ampliação do esquema (como é o caso da assimilação generalizadora própria da inteligência), são utilizados com o único propósito de permitir ao sujeito imitar ou evocar os esquemas em questão. É a reunião dessas duas condições – aplicação do esquema a objetos inadequados e evocação para auferir prazer – que nos parece caracterizar o início da ficção. Assim é que o esquema de adormecer já origina ritualização lúdica.

A ludicidade é uma precisão do ser humano em qualquer idade e não deve ser vista como uma simples distração. O lúdico facilita com relação a aprendizagem, e contribui no desenvolvimento pessoal, social, cultural e mental, promovendo um melhor estado de saúde, facilitando a arte de comunicação, expressão e construção de informações. (SANTOS, 1997 b)

De acordo com Santos (1997 b), os jogos lúdicos ajustam implicações que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade e a nutrição da alma, proporcionando nessas vivências lúdicas, experiências corporais, que empregam a ação, o pensamento e a linguagem. Podendo o material lúdico ser direcionado a uma problemática individual, nestes casos de problematização, o lúdico servirá como suporte e auxílio, com o objetivo de superar a dificuldade, numa construção individual de idéias na busca por novos caminhos.

4.3 Categorias Lúdicas

O esporte pode ser educativo se utilizado na qualidade lúdica, pois possui espontaneidade e poder de iniciativa. Esporte é o jogo de transição, jogo de contatos, jogo de equipes, onde elementos como combatividade e solidariedade são fundamentais. É atividade que propõe algumas situações específicas em sua essência. É também jogo de precisão e pode ser trabalhado com deferentes objetivos.

Em certos jogos as relações se distribuem em grupos, de modo que as interações de solidariedade são exclusivamente inter grupais. A oposição é mais importante que a comunicação, no que se refere ao adversário.

Esta valorização do confronto e dos valores do antagonismo, impulsionada pelas instituições desportivas, é um fator altamente preocupante para o esporte escolar. No jogo de competição, o antagonismo se sobrepõe à comunicação existente entre os praticantes, enquanto que no jogo festa é exatamente o contrário: a participação da criança deve sobrepor-se ao antagonismo, fazendo prevalecer o encontro, caracterizando esta atividade como ludo-motriz. (PAES, 1992)

O problema das regras se dá frente ao modo como é feito o jogo, o mais importante não é o jogador e sim o jogo, porém as regras impõem a lógica interna que determina as condutas motrizes e os atos.

4.4 Características do Jogo

Quando brinca a criança entra no mundo imaginário. Algumas características do jogo são:

- A não-literalidade: a brincadeira caracteriza-se pela realidade interna que se sobrepõe sobre a externa;
- Efeito positivo: caracterizado pelo prazer e alegria;

- Flexibilidade: a criança é mais flexível devido à falta de pressão, ela cria novos comportamentos.
- Propriedade do processo de brincar: a criança se concentra no jogo, não em possíveis conseqüências;
- Livre escolha: o jogo infantil deve ser uma escolha espontânea da mesma;
- Controle interno: neste jogo os acontecimentos são produzidos pelos próprios jogadores. (KISHIMOTO, 2001)

Segundo Kishimoto (2001), o jogo infantil possui as características abaixo:

1. Simbolismo: representa a realidade e atitudes;
2. Significação: permite incluir ou expressar experiências;
3. Atividade: a criança faz coisas voluntariamente;
4. Motivação: incorpora motivos e interesses;
5. Regras: sujeito a regras implícitas ou explícitas;
6. Episódio: metas desenvolvidas espontaneamente.

O jogo também pode dividir-se em dois tipos: torneio e campeonato. Torneio é uma competição eliminatória, dentro de um respectivo curto tempo, o importante é vencer, já no campeonato, os participantes se enfrentam por no mínimo uma vez, e isso leva um pouco mais tempo. (CAPINUSSU, 1986)

A competição é um processo difícil, anti-educativo pois coloca os perdedores em uma situação constrangedora perante as outras que venceram. Participar de chaves não têm grandes interesses, geralmente essa é marcada por jogos vencidos por W.O. Nas competições o importante é vencer tendo o melhor proveito possível, mas o respeito pelas regras permanece, pois fazem parte do jogo.

Paes (1992) coloca ênfase na derrota como um acontecimento importante, pois é o momento do perdedor encarar esse problema, aprendendo a habituar-se a desmotivação. Seus tipos são: Eliminatória Simples, eliminatória consolação,

eliminatória dupla, eliminatória bagnall-wild, rodízio simples, rodízio duplo, rodízio em série ou em grupos, rodízio Lombardo, processo de combinações, processo das escalas.

Existem jogos de acordo com as condições materiais e humanas. O correto seria combinar o estilo, procurando atingir os objetivos, sem esquecer que o jogo é um meio e não pode ser visto ou utilizado como um fim.

5 CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS

O brincar traz a criança muitos benefícios como que permite a formação do autoconceito positivo; possibilita os desenvolvimentos afetivos, sociais e mentais da criança; o brinquedo e o jogo são frutos de cultura inserindo a criança para a mesma; brincar é uma necessidade básica assim como a nutrição, saúde, habitação e a educação, tanto que é um direito obrigado em declarações, convenções e leis a nível mundial; o jogo simbólico admite que a criança vivencie o mundo do adulto por intermédio do real e o imaginário; através de atividades lúdicas a criança forma conceitos, relaciona idéias, estabelece relações lógicas, reduz a agressividade, amplia a expressão oral e corporal, fortalecendo habilidades sociais se integrando na sociedade ao construir seu próprio pensamento. (SANTOS, 1997 b)

5.1 Construtivismo

Construtivismo é o conceito de que o conhecimento não pode estar terminado, finalizado, concluído ou completo, o conhecimento é estabelecido pelo intercâmbio de vivências com o mundo social e físico, não é algo pronto, é algo vivido. Organiza-se pelo poder da ação e atitudes por toda bagagem hereditária ou ambiente. Podendo-se afirmar que previamente a ação não existe um conjunto de precedentes e nem pensamento.

Basicamente se pode dizer que é a idéia que sustenta que o indivíduo – tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento como nos afetivos – não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em conseqüência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma *construção* do ser humano. (CARRETERO, 1997, p.10)

Para Carretero (1997), a aplicação do construtivismo aperfeiçoa-se a prática de uma síntese de atividades que apenas presumiriam decisões educativas assim,

adquirindo novas informações vindo dos estudantes, aperfeiçoando melhor a capacidade de solucionar problemas e desenvolvendo a competência da crítica.

Por muitas vezes até o aluno mais bem sucedido em sala de aula é freqüentemente prejudicado pelo método de ensino tradicional, pois este método é centrado unicamente na espera da resposta correta, nem mais, nem menos. Freqüentemente o raciocínio lógico-matemático se torna mais complicado por se tratar de operações concretas.

Segundo Kohlberg (apud WADSWORTH, 1996) com relação ao desenvolver desse assunto: antes que as questões numéricas sejam vistas pela criança, as estruturas psicológicas devem estar desenvolvidas, assim os problemas terão significados para elas, não interferindo no processo de construção. Os números não são conceitos, são somente representações de conceito, e quando as crianças são requeridas a atribuir sentido a estas representações sem terem desenvolvido seus esquemas psicológicos, ocorre uma confusão e há um desequilíbrio.

Deve-se enfatizar a compreensão, pois o conhecimento automatizado não é suficiente, ela encoraja a memorização mecânica e não a construção da lógica é este o principal critério a ser buscado, as crianças devem ter oportunidade de inventar, errar faz parte do processo de construção, deve ser aceito que os erros freqüentemente refletem raciocínio quando se está procurando solução. Deve ser buscado um clima que beneficie o pensar, é um procedimento que favorecido, assim pode-se estabelecer ligações mentais com facilidade e encontrar estratégias suficientes para uma inclusão satisfatória.

Os estudantes, mesmo os 'brilhantes', podem ser persuadidos ou condicionados a negligenciar sua tendência natural para a compreensão. No lugar de compreender, eles desenvolvem uma tendência afetiva ou 'hábito' de memorizar e não de buscar compreensão. (WADSWORTH, 1996, p.185)

Deheinzelin (1996) apresenta que na literatura de Piaget as figuras mentais não são cópias fiéis da realidade, mas sim resultados das combinações de esquemas cognitivos, transformando-o na imitação mais primitiva delas. Para ela, o problema do construtivismo é a construção ou criação do que não existe, somente na condição virtual do possível. Porém, de maneira geral a busca incansável de soluções com o uso do raciocínio, a partir das estruturas conseguidas, são fatores necessários para a ampliação dos instrumentos básicos do saber.

Carretero (1997) afirma que existem três formas de desenvolver o conhecimento de forma construtiva. São elas:

- a) A *aprendizagem solidária*. É baseada no conceito de que um sujeito aprende de acordo com seu contexto social, sendo influente a sua cultura e interação social, porém nada especificado como se realiza a interação com o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem.
- b) Com *amigos se aprende melhor*. Sua melhor definição é a troca de subsídios entre companheiros que possuem diferentes condições de informações, provocando uma alteração dos esquemas do indivíduo ocasionando dessa maneira a aprendizagem, beneficiando a instrução.
- c) *Sem amigos, não se pode aprender*. Ampara a idéia de que o conhecimento não é um fruto individual e sim relativo à sociedade. Quando o sujeito está apanhando conhecimento ele está em um procedimento de *negociação* de conteúdos colocados facultativamente pela sociedade.

Professores construtivistas não ensinam verdades completas, saberes já estabelecidos, a pessoas que apenas recebem passivamente o que se oferece a elas, esse ensino metódico das disciplinas caracterizam-se a escola denominada como tradicional, onde a visão do conhecimento é executada conforme as regras, atua por paradigmas, modelos e padrões exigidos que induzem as atitudes dos alunos.

Sabe-se que o construtivismo é uma teoria sobre aprendizagem, foram notados alguns de seus princípios gerais a serem enfatizados: Aprender não é o resultado do desenvolvimento porque aprender é o desenvolver, necessitando da auto-organização por parte de quem aprende. Daí a precisão dos alunos colocarem suas questões para serem respondidas. Os erros são conseqüências de seu ponto de vista que se tornam significativos dentro do contexto de permitir as buscas pela elucidação do problema. “A abstração reflexionante é a força motora da aprendizagem”. (FOSNOT, 1998, p 46)

Dá-se melhor sentido as experiências quando reflete-se sobre a mesma, essa estratégia facilita a abstração reflexionante. O diálogo dentro da sala de aula permite que os alunos troquem idéias dentro de suas conversações, defesas, justificativas e etc, elas terão sentido para este grupo. A aprendizagem prossegue ao desenvolvimento de acordo com a produção de idéias dos aprendizes, podendo na medida dos acontecimentos desfazer ou reorganizar suas concepções.

A criança não pensa melhor quando estimulada a reproduzir o que o adulto faz ou fala. Ela de fato irá aprender quando passa a pensar logicamente ou a construir os significados quando passa a agir espontaneamente sobre os objetos, combinando-os, dissociando-os, subtraindo, multiplicando etc. (FARIA, 1997)

De acordo com Gouvêa (apud RODRIGUES, 1992, p.54): “Antes das descobertas das numerosas vitaminas, já haviam encontrado a mais importante das vitaminas, a vitamina ‘R’ (recreação)”. Brincar é a participação ativa e voluntária do ser humano que se utiliza o prazer da livre escolha de experimentar, desenvolvendo habilidades em seus movimentos, é através desses jogos que a criança tem maior possibilidade de fazer uso de todos os sentidos, tão importantes na facilitação da aprendizagem.

Brincadeira é uma atividade de criação, imaginação, fantasia de um mundo interior, onde somente a criança pode interferir a qualquer momento. A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras, porém nela a existência

de regras não é limitadora da ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras...

Brincar não é perda de tempo, nem simplesmente uma forma de preencher o tempo. O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança e facilita a apreensão da realidade e é muito mais um processo do que um produto.

5.1.1 O Brinquedo na Educação

As brincadeiras trabalham vários fatores, como a fantasia, a ludicidade, a socialização e outros. Algumas de suas características são:

- 1) Brinquedo Educativo: O brinquedo é utilizado para situações de ensino-aprendizagem, fazendo com que a criança tenha informações espontâneas, envolvendo seu corpo, afetividade e inteligência. O brinquedo possui uma grande importância para que essa representação da construção do saber ocorra, isso acontece na contribuição da afetividade, cognição, desempenho físico e social. Quando o brinquedo exerce um cargo lúdico, ele ocasiona divertimento, distração e por vezes insatisfação, ele ensina o sujeito a saber dentro de seus próprios conhecimentos.
- 2) Brincadeiras Tradicionais Infantis: Essas brincadeiras são originais do folclore popular, que congrega a mentalidade popular. Com o passar dos anos muitas delas continuam com sua composição inicial, outras se modificaram, porém mantendo a vista sua manifestação natural da cultura popular, que desenvolve a sociabilidade permitindo o prazer de brincar, garantindo assim a presença do lúdico.
- 3) Brincadeira do Faz-de-Conta: São brincadeiras de situações imaginárias, conhecidas como simbólicas. Esse tipo de brincadeira utiliza-se do imaginário, mas as regras implícitas se concretizam nas brincadeiras, tudo o que acontece é

uma imitação das outras experiências vividas pelas crianças em diferentes momentos no seu mundo social, vindo de família, escola ou outros vínculos de relacionamento. Os objetos possuem outros significados, possibilitando uma maior oportunidade de racionalidade aos envolvidos, quando brincam de faz-de-conta estão aprendendo a criar símbolos.

- 4) Brincadeiras de Construção: Estes jogos são considerados essenciais no enriquecimento das experiências sensoriais, pois estimulam a criatividade, desenvolvendo aptidões. Construindo, transformando ou destruindo, a criança demonstra seu imaginário, expressando seus problemas e dificuldades ao manipular os objetos, ocorrendo um estímulo da imaginação e do desenvolvimento afetivo e intelectual, pois estão evoluindo suas compreensões de mundo diante as relações dentro de suas próprias construções.

5.1.2 A Importância do Jogo na Aprendizagem

Os jogos e brincadeiras, de uso grupal ou individual, são importantes e valorizados como atividade social tanto por crianças, quanto por adultos, pois geram entretenimento que integra os participantes entre si.

A palavra *jogo* pode ser entendida de maneiras diferentes, podendo ser imaginárias, de regras ou servindo como um objeto para que se alcance um objetivo determinado.

O brinquedo se diferencia do jogo pelo fato que ele é um meio pelo qual o sujeito cria uma relação quando dele se utiliza. O brinquedo é um meio estimulante para o raciocínio, fazendo-o demonstrar com facilidade seus valores nos modos de pensar e agir. O brinquedo é um dos caminhos para a brincadeira, pois a brincadeira é a realização da concretização das regras do jogo, isso é o lúdico em ação.

A criança sadia faz de sua vida um jogo contínuo. Só a criança doente não joga, porque não encontra forças para fazê-lo. A criança joga porque

gosta, encontrando satisfação na atividade lúdica pelo desafio constante de se auto-avaliar, testando suas possibilidades; assim ela se prepara para a vida adulta. (RODRIGUES, 1992, p.65)

Para que ocorra a aprendizagem de fato, é essencial preocupar-se do processamento de como o jogo acontece dentro do entendimento da criança. Moscovici (1995) chama este acontecimento de *Ciclo da Aprendizagem Vivencial*, é a participação ativa e a experiência do grupo dentro do desenvolver da atividade. Este ciclo é sobreposto ao jogo o qual é marcado pelas seguintes fases:

1ª Vivência - a ação da atividade sendo executada (jogar), o grupo deparando-se com novidades em suas experiências;

2ª Relato - a crítica sobre a experiência vivida, através da fala dentro de uma reflexão com o grupo todo ou em duplas, trios, etc. Pode ser iniciada esta ação do diálogo por questões levantadas pelo adulto, ficando este vigilante para que todos os que almejam falar suas experiências tenham uma oportunidade de expressar-se.

3ª Processamento - a procura da avaliação: integrada com a fase anterior por meio do entendimento das semelhanças e diferenças e associação da vivência com padrões de comportamento no grupo e a sistematização da experiência vivida.

4ª Generalização – quando se agrega toda o conhecimento com o cotidiano: fazendo-se uma concisa comparação, com a realidade, mantendo o foco no tema e no momento do grupo proporcionando uma reflexão onde cada um do grupo processe a vivência atual a partir de suas experiências anteriores.

5ª Aplicação – é a proposta de aproveitamento dessas descobertas com a vida de fato: ocorrendo uma fusão das idéias e a proposta do aproveitamento dessas reflexões ao seu dia-a-dia.

Quando as pessoas vivenciam um jogo em todas as fases propostas, elas têm melhor chance de alcançar a aprendizagem por trabalharem, de forma harmônica, os

dois hemisférios cerebrais. Ao fechar o *Ciclo de Aprendizagem Vivencial*, o comportamento final não somente estará pautado no racional, mas também no emocional, buscando assim, resgatar o ser humano integral. “[...] é pois pela aprendizagem que o homem se afirma como ser racional, forma a sua personalidade e se prepara para o papel que lhe cabe no seio da sociedade.” (CAMPOS apud SOUSA, 2004, p.71)

5.2 No Desenvolvimento Emocional

As disputas e discussões se iniciam no final da fase simbólica, por volta de cinco anos de idade. A disputa é seguida de atos ou de promessas de atos, tais como gestos ameaçadores etc. Pode ser em silêncio ou não. O que prevalece são os atos. Por exemplo: duas crianças disputam um brinquedo, cada uma puxa para si, ou falam “é meu”, “não, é meu!”. Nas idades de quatro e cinco anos, as crianças disputam em silêncio. Geralmente a discussão acontece quando uma criança afirma algo e a outra diz o contrário. Então, as justificativas se chocam começando uma contenda. De acordo com Faria (1997,p.59):

As crianças não sentem necessidade de demonstrar suas opiniões porque acreditam que o interlocutor sabe sempre o que elas próprias pensam e por que pensam de tal maneira. Em outras palavras, elas crêem sempre ser inteiramente compreendidas. Disto resulta o fato de que, nas discussões primitivas, cada um se contenta em afirmar sem motivar, ou que os embriões de motivação são rudimentares e deixam o essencial subentendido.

Para que a criança não separe seu *eu* do outro, entre o próprio ponto de vista e o de outrem, ela aceita a opinião alheia, principalmente se esta opinião for de adultos, ela coloca como sendo sua opinião, ou caso contrário combate qualquer sugestão alheia.

É dentro das atividades lúdicas do *nós* e não do *eu* que as crianças deverão juntamente com as outras ter suas experiências de comportamento social para melhorarem seus relacionamentos, aprendendo a unirem-se expressando seus desejos, sem o sentimento do egocentrismo vir à tona. Pois com colegas poderão ter

maiores chances de sobrepujar problemas, sendo capazes de prestar ajuda e de reconhecer o apoio do próximo, podendo mais tarde fazer suas críticas tanto das experiências agradáveis como desagradáveis.

Discussões socializadas são idéias que se contrapõem as de outrem, justificando-se da maneira verbal ficando a mostra as intenções e suas causas. Nas discussões socializadas, existem duas idéias: de um lado a razão e do outro a conclusão. Geralmente crianças de sete e oito anos se utilizam dessa lógica. Piaget (apud FARIA, 1997) fala que a discussão não conduz o pensamento à invenção, mas determina a coerência; daí a importância dos tipos de discussão, pois é no vai e vem das razões que cresce a compreensão, o esforço e a linguagem, como análise da situação. “Caso o adulto pressione a criança no momento impróprio, ela poderá não dar nenhuma resposta ou não reagir a contento. Em função disso, pode haver ansiedade e até prejuízos para o desenvolvimento da linguagem”. (FARIA, 1997, p. 73)

Rodrigues (1992) afirma que o jogo funcional autoriza a criança para o exercício de atividades naturais como correr, rolar, lançar, pular e etc, simplesmente pelo único prazer de utilizar o corpo, o qual é importante para o equilíbrio emocional e para estimular as funções fisiológicas. O jogo funcional deve ser substituído pelo jogo de regra, com uma intenção determinada, como a criança aprende a coordenar suas ações iniciais arremessando os braços e as pernas, com a ajuda da mãe, com o passar do tempo ela joga a outra e gradativamente, ela passa a reconhecer o seu próprio “eu”, sendo capaz de fazer tal brincadeira sozinho.

Acontece uma contribuição grande na vida afetivo-social de uma criança quando os jogos são bem utilizados, ocorre um fortalecimento através de experiências com os aspectos relacionados aos interesses em geral, atitudes, valores, motivações, autoconfiança e sociabilidade. A brincadeira preenche uma importante função social contribuindo com as necessidades físicas e psíquicas da criança, através da curiosidade, da surpresa, do espírito de competição e etc. Rodrigues (1992, p.55) diz:

“[...] durante o jogo a criança revela o que verdadeiramente é, sem máscara e sem artifício”.

5.3 Nos Aspectos Psicomotores

A afinidade entre aprendizagem e psicomotricidade está efetivamente inter-relacionada em termos de desenvolvimento. A qualidade do aspecto psicomotor da criança, reflete no grau de organização neurológica, estando integrada ao seu potencial de aprendizagem.

Observando as estruturas tônico-musculares através de exercícios e jogos, pode-se identificar o grau de maturidade psicomotora de uma criança podendo encontrar sinais de irregularidade em algum dos sete fatores psicomotores: tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção do corpo, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina; compreendendo a aversão na evolução de aprendizagem escolar em muitas crianças.

Pode-se observar as estruturas tônico-musculares das articulações próximas e distais, o controle vestibular e proprioceptivo postural, a segurança gravitacional, o domínio do equilíbrio estático e dinâmico, a dominância manual e telorreceptiva, a somatognosia e o grau de organização táctilo-quinestésica do corpo, a orientação e a organização espacial, a recepção e a memorização do ritmo, a dissociação, a planificação e a sequenciação lingüística dos movimentos, a preensão e a proficiência da motricidade fina, etc.(FONSECA,1990,p.127)

Os jogos imaginários e simbólicos possibilitam que seja revelada a frustração da criança em seu mundo vivido favorecendo sua expressão; já os jogos funcionais permitem a aquisição de numerosas praxias. Com os jogos a criança aumenta a capacidade de exercer sua função de acomodação, de forma individual ou compartilhada, prosseguindo a organização de sua imagem corporal, adaptando-se às condições de espaço e tempo.

Fonseca (1990) ressalta que, aprender a analisar em psicomotricidade é um conhecimento que envolve uma maturidade sensata, a qual é adquirida devido a

experiência, com estudo e reflexão; buscando a intenção de mais para frente compreender a condição da criança. Nas crianças em idades baixas como as de quatro a seis anos, a abordagem deve ser lúdica, sustentando a aplicação em condições motivacionais adequadas, estruturando a implicação de forma a não dar procedência a dispersões da atenção.

A Psicomotricidade quando perpetuada pela criança desde a sua infância e sendo prosseguindo durante sua infância, permite com prudência aperfeiçoar alguma inadaptação complicada em sua estrutura corporal. O esquema corporal da criança é estimulado dentro de exercícios com jogos ou atividades de livre expressão, desenvolvendo seu corpo, equilíbrio, coordenação entre outros pontos.

A atividade física por meio de jogos ou exercícios sempre foi uma forma pela qual a criança pode afirmar sua independência, pois na verdade estes acontecimentos são seus primeiros contatos sociais, dando uma contribuição fundamental ao seu desenvolvimento psicomotor de uma forma geral.

Segundo Farinatti (1995, p.35):

O repertório de movimentos de uma criança reflete mudanças universais, sistemáticas e sucessivas, fruto de amadurecimento das estruturas do Sistema Nervoso Central (SNC) e de sua integração com o sistema motor.

Muitos aspectos psicomotores mal resolvidos com relação às habilidades em relação aos estágios de crescimento e desenvolvimento podem ser aprendidos seqüencialmente, com as contribuições da hereditariedade, do meio ambiente que o cerca e de exercícios. (FARINATTI, 1995)

Para a autora Rodrigues (1992), as brincadeiras das crianças são motivadas nas atividades de correr, pular, rolar, lançar, tendo modificações do ritmo, espaço, tempo e força. Porém estas atividades têm de agradar às necessidades de movimento,

investigação e expressão, permitindo assim um desenvolvimento mútuo, o psicomotor ajustado com o desenvolvimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É através dos movimentos que a criança explora o mundo que a rodeia, se expressa e se comunica, pois eles possibilitam o seu desenvolvimento como um todo, representando o que ela sente, pensa e quer.

As atividades lúdicas constituem um dos mais completos meios de formação do desenvolvimento, pois elas favorecem o conhecimento e controle do *eu* corporal e possibilitam a organização perceptiva, desenvolvendo a noção de espaço e tempo. Essa trilogia – corpo, espaço e tempo – jamais pode ser dissociada, quando se fala em processo formativo, pois é o instrumento de trabalho do homem e sempre atua em função do espaço e tempo, em relação às pessoas e aos objetos ao seu redor.

Embora autores tenham afirmado que o pensamento da criança pequena é egocêntrico, esse egocentrismo pode ir desaparecendo não só com a maturidade mas, principalmente, com a aplicação das atividades lúdicas, num ambiente propício e rico em material manipulativo, em contato com as crianças da mesma idade. Através das experiências vividas do dia-a-dia, a criança vai canalizando suas energias em prol de um padrão desejável de conduta.

O jogo constitui uma atividade vigorosa, prazerosa, espontânea e altamente gratificante, que estabelece um equilíbrio entre o mundo externo e o mundo interno, envolvendo sentido e significação; favorece o desenvolvimento corporal; é de grande valor espiritual e social; enriquece a vida psíquica e a inteligência, favorecendo a adaptação da criança ao grupo. É um meio para o homem buscar liberdade e alegria. A criança usa o jogo para superar tarefas desagradáveis como brincar de comer, por exemplo.

O resultado do jogo e da competição só interessa para as pessoas envolvidas, e por isso, acatam suas regras, e a busca pela vitória elimina a ação de seu modo lúdico, já que o pensamento de ganhar está presente para mostrar aos outros sua superioridade.

Sabe-se da importância da função interna dos jogos e brinquedos na vida de uma criança. No *fazer de conta* a realidade é substituída pela imaginação. Quando estão sozinhas, as crianças criam para se comunicarem com o mundo e com seus amigos imaginários (pessoas, animais, objetos), porém ao estarem com outras crianças elas se distanciam dos companheiros fictícios e tornam a ter sua comunicação mais perto da realidade.

Diante do exposto e do trabalho monográfico concluído aqui, percebe-se claramente o quanto jogos e brincadeiras trazem benefícios às crianças ao poderem estimulá-las em várias áreas essenciais do seu desenvolvimento, como a Psicomotricidade.

Pensar numa infância sem brincadeira seria não apenas observar uma infância sem vida mas também sem condição de expansão e crescimento.

A importância deste trabalho está em mostrar isso e, quiçá, alertar a pais e educadores sobre o caminho saudável que devem propiciar às crianças para que estas possam alcançar o ápice de suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. **As Olimpíadas na Grécia Antiga**. São Paulo: Pioneira, 1996.

BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 1986.

_____. **A Criança em Desenvolvimento**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

CAPINUSSÚ, José Maurício. **Competições Desportivas – Organização e Esquemas**. São Paulo: Ibrasa, 1986.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARMICHAEL, Leonard. **Manual de Psicologia da Criança – 4 Desenvolvimento Cognitivo I**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

DEHEINZELIN, Monique. **Construtivismo: A Poética das Transformações**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1996.

DOMINGUEZ, Dominique Colinvaux. **A Formação do Conhecimento Físico: Um Estudo da Causalidade em Jean Piaget**. Niterói, RJ: EDUFF, 1992.

ESPENSCHADE, A.S. & EKERT, H.M. **Motor Development**, Charles E. Merrill, Pub. Comp, 1980.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O Pensamento e a Linguagem da Criança segundo Piaget**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FARINATTI, Paulo de Tarso Veras. **Criança e Atividade Física**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Nova ed., Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, [s.d.].

FERREIRA NETO, Carlos Alberto. **Motricidade e Jogo na Infância**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Manual de Observação Psicomotora**. Significado Psiconeurológico dos Fatores Psicomotores. Lisboa: Editora Notícias, 1990.

FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo: Teoria, Perspectiva e Práticas**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor: do Nascimento até 6 anos**. 7 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MOSCOVICI, Fela. **textos em Representações Sociais**. 2 ed., Petrópolis,RJ: Vozes, 1995.

MUSSEN, Paul Henry. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. 2 ed., São Paulo: Harbra, 1998.

PAES, Roberto Rodrigues. **Aprendizagem e Competição Precoce**: O caso do Basquetebol. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

PIAGET, Jean. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas**: Problema Central do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **A Formação do Símbolo na Criança**: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

_____. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**: Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

RODRIGUES, Maria. **O Desenvolvimento do Pré-escolar e o Jogo**. São Paulo: Ícone, 1992.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.), **Brinquedos**: O Lúdico em Diferentes Contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 a.

_____. **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 b.

SOUSA, Dayse Campos de. **Psicomotricidade**: Integração Pais, Criança e Escola. Fortaleza: Editora Livro Técnico, 2004.

SINCLAIR, Swart. **Acquisition du Language et Développement de la Pensée**: Sous Systèmes Linguistiques et Opérations Concrètes. Paris: Dunot, 1967.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 4 ed., São Paulo: Pioneira, 1996.

WICKSTROM, R. **Fundamental Motor Patterns**. Philadelphia: Lea & Febiger, 1977.