

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

A relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo da criança

TERCIANA LIMA NOGUEIRA

**Fortaleza – Ceará
2008**

A relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo da criança

TERCIANA LIMA NOGUEIRA

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

**Fortaleza – Ceará
2008**

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

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

Terciana Lima Nogueira

Declaro, para devidos fins, ter sido a revisora gramatical desta monografia.

Fábíola Oliveira Xavier da Silva
Professora de Letras

MONOGRAFIA APROVADA EM ____/____/____

Cristiane Vasconcelos
Professora Orientadora

RESUMO

O presente trabalho é um estudo bibliográfico que tem como objetivo enfatizar a importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo. A partir do momento em que a criança, deixa de ser vista como adulto em miniatura e é assim, estabelecido um universo infantil. Teóricos como Bock, Piaget, Vigotsky, dentre outros, contribuem esclarecendo os aspectos maturacionais e psicológicos do desenvolvimento infantil. A possibilidade de aprender com as experiências adquiridas nas vivências e emoções oportunizadas pela brincadeira, é o pressuposto que direciona essa pesquisa. A partir da descrição das etapas do desenvolvimento cognitivo, ilustra várias descobertas das crianças nas brincadeiras presentes em cada faixa etária, seja na rua, na escola bem como no universo familiar. O lúdico dessa forma, também pode ser entendido como recurso de aprendizagem na vida da criança. Finaliza com uma análise qualitativa da Escala de Inteligência Wechsler, instrumento utilizado para avaliar a capacidade intelectual de crianças entre 6 e 16 anos e 11 meses, descrevendo o que cada um dos doze subtestes avaliam em termos de função cognitiva.

Palavras-Chave: Brincar; Desenvolvimento Cognitivo; Brincadeiras.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
I -HISTÓRICO.....	7
II-O DESENVOLVIMENTO	
COGNITIVO.....	11
III - O LÚDICO NA VIDA DA	
CRIANÇA.....	15
IV-RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO	
COGNITIVO.....	20
V-ANÁLISE QUALITATIVA DO WISC III NA AVALIAÇÃO DAS FUNÇÕES	
COGNITIVAS.....	30
METODOLOGIA.....	35
-	
teóricos.....	35
	Pressupostos
CONSIDERAÇÕES	
FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS	
BIBLIOGRÁFICAS.....	39
1. LIVROS.....	39
2. PERIÓDICOS.....	40
3. INTERNET.....	40

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa abordar a relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo da criança. Para isto, divide-se em quatro capítulos: Histórico da infância, O desenvolvimento cognitivo, O lúdico na vida da criança, A relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo e dedicaremos o último capítulo para a Análise qualitativa do WISC III na Avaliação das Funções Cognitivas.

O primeiro capítulo aborda a parte histórica da infância, considerando as visões que se tinha antes e depois da educação ser colocada dentro de um sistema escolar. A criança deixa de ser considerada como “adulto em miniatura” para ganhar seu espaço na sociedade.

Em seguida, serão abordados aspectos referentes ao desenvolvimento cognitivo. Considerando este como resultado da interação de fatores como: hereditariedade, crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e o meio.

Continuando o estudo do tema, será feita referência sobre o lúdico na vida da criança, abordando a participação e importância de determinados tipos de brinquedos relacionados com cada faixa etária da criança, ou seja, acompanhando cada novo estágio de seu desenvolvimento e participando de suas descobertas.

Enfatizaremos ainda, a relação entre o brincar com o desenvolvimento cognitivo, abordando aspectos descritos por autores que denotam a importância da brincadeira para a aquisição de novos conhecimentos na infância.

Finalizando, dedicamos um capítulo para ilustramos com uma análise qualitativa do WISC III, Escala de Inteligência Wechsler para Crianças, que é um instrumento clínico, de aplicação individual, para avaliar a capacidade intelectual de crianças entre 6 anos e 16 anos e 11 meses.

I HISTÓRICO

De acordo com Áries – historiador que publicou a obra História social da criança e da família (1978) –, a duração da infância, até o final do séc. XVII, era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem

ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e, partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude.

De acordo com o autor, a transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, as socializações da criança não eram, portanto, asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. A família não era mantida pelos laços afetivos, mas sim, para a manutenção de bens, passar ofícios e proteção de seus membros.

Para o autor, com o surgimento da escola no final do século XVII, as famílias burguesas começaram a aderí-la. A aristocracia e os nobres assumiram uma função perante seus filhos. A relação entre pais e filhos passou a ser mais afetuosa. Começou então a ter uma divisão entre a vida doméstica (íntima) e a pública (trabalho), advento do trabalho, capitalismo. Houve uma repercussão: a criança foi afastada do convívio social, pois passou a estar por muito tempo dentro da escola. A aprendizagem se dava através do convívio e das relações sociais. A partir do surgimento da escola, a aprendizagem foi colocada dentro de um sistema.

A partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) - apud Wajskop (1999), surge um novo “sentimento de infância” que protege as crianças e que auxilia este grupo etário a conquistar um lugar enquanto categoria social. Dá-se início à elaboração de métodos próprios para sua educação, seja em casa, seja em instituições para tal fim.

Esta valorização, baseada em uma concepção idealista e protetora da infância, aparecia em propostas educativas dos sentidos, fazendo uso de

brinquedos e centradas no divertimento. Esta nova concepção de criança é marcada pela idéia, como bem remarcou Brugère (1989), de um ser vinculado a uma verdade que lhe revela o sentido de maneira espontânea e cujo contato social ameaça destruir. A valorização da brincadeira infantil apóia-se, portanto, no mito da criança portadora de verdade, cujo comportamento verdadeiro e natural, por excelência, é o seu brincar, desprovido de razão e desvinculado do contexto social.

Em contrapartida, a valorização crescente da criança no seio da família nuclear em desenvolvimento, assim como as necessidades educacionais de seu controle e orientação, criam um vínculo estreito entre a brincadeira e sua educação. Segundo Áries (1978), os jogos e a educação se identificam, principalmente, após o século XVII, a partir dos pedagogos iluministas, em sua reação antiescolástica e anticlerical e dos primeiros nacionalistas. Tal evolução foi comandada pela preocupação com a moral, a saúde e o bem comum, tendo como alvo principal a infância, cujo investimento educacional aparecia como panacéia de todos os males sociais.

A visão da criança, que se criou neste contexto, possibilitou a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, o qual mantinha sobre os pequenos um jugo inquestionável. Este crescia à medida que os pequenos iam sendo isolados do processo de produção (Snyders,1984). A criança passou a ser, a partir dessa época, cidadão com imagem social contraditória, uma vez que ela era, ao mesmo tempo, o reflexo do que o adulto e a sociedade queriam que ela fosse e do que temiam que ela se tornasse. As crianças eram vistas, ao mesmo tempo, livres para se desenvolverem e educadas para não exercerem sua liberdade.

Concomitantemente a essa situação contraditória, temos a mudança do papel da mulher na força de trabalho, que apontava para soluções educacionais alternativas para o cuidado das crianças que ficavam abandonadas em suas casas ou pelas ruas das cidades nascentes.

Assim, conforme nos relata Kishimoto (2002) a influência das idéias de Rousseau na França, permitiu que se criassem inúmeros brinquedos educativos utilizando princípios da educação sensorial com vistas a estudar crianças deficientes mentais e cujos conhecimentos foram, depois, utilizados para o ensino das crianças normais.

Em seguida, sob a influência do pensamento e da filosofia de sua época, cada um, à sua maneira, os pedagogos Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decroly (1871-1932) elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas, ligando à educação grande contribuição sobre seu desenvolvimento. Estes foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Propuseram uma educação sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, que deveria traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis.

A concepção de educação infantil que vem se forjando historicamente tem reiterado as idéias propostas pelos teóricos do fim do século XIX e início do século XX: a inserção de crianças nas brincadeiras, nos materiais pedagógicos e nos “treinos” de habilidades e funções específicas.

A espera de que a criança se torne adulta e se insira no sistema de produção do qual foi excluída gradativamente no decorrer da história do capitalismo. A ela é designado um ofício próprio, nas instituições de educação infantil, transformando a pré-escola em uma “espécie de grande brinquedo educativo”.

Froebel, Montessori e Decroly contribuíram para a separação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico onde as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos. Deve-se, no entanto, apontar para as limitações do uso de suas idéias nos dias de hoje. Marcados por uma concepção cumulativa e progressional de conhecimento, cuja elaboração vai se dando a partir de uma exploração empírica da realidade que parte do simples ao complexo e do concreto ao abstrato, as três

propostas, apesar de diferentes, contêm estratégias de ensino através as quais se pretende que as crianças aprendam noções de forma, tamanho, cor, assim como a dominar movimentos corporais e as funções básicas da aprendizagem.

II

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Estudar o desenvolvimento humano, segundo Bock (1994), significa conhecer as características comuns de uma faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação

e interpretação dos comportamentos. Considerando que o desenvolvimento é determinado pela interação de vários fatores, tais como:

- *Hereditariedade*: a carga genética estabelece o potencial do indivíduo, que pode ou não se desenvolver. Existem pesquisas que comprovam os aspectos genéticos da inteligência. No entanto, a inteligência, pode desenvolver-se aquém ou além do seu potencial, dependendo das condições no meio que se encontra;
- *Crescimento orgânico*: refere-se ao aspecto físico. O aumento de altura e a estabilização do esqueleto permitem ao indivíduo, comportamentos e um domínio do mundo que antes não existiam. Pense nas possibilidades e descobertas de uma criança, quando começa a engatinhar e depois a andar, em relação a quando esta criança estava no berço com alguns dias de vida.
- *Maturação neurofisiológica* – é o que torna possível determinado padrão de comportamento. A alfabetização das crianças, por exemplo, depende dessa maturação. Para segurar o lápis e manejá-lo corretamente, é necessário um desenvolvimento neurológico que uma criança de 2, 3 anos não tem;
- *Meio*: o conjunto de influências e estimulações ambientais que alteram os padrões de comportamento do indivíduo. Por exemplo, se a estimulação verbal for muito intensa, uma criança de 3 anos pode ter um repertório verbal muito maior do que a maioria das crianças da sua idade, mas, ao mesmo tempo pode não subir e descer com facilidade de uma escada, porque esta situação pode não ter feito parte de sua experiência de vida.

Segundo Hartley apud Witter (1987) no início do desenvolvimento infantil, durante os primeiros anos de vida, é necessário aprender conceitos “chave” para o desenvolvimento da habilidade de pensar. Tais como identificar, generalizar, classificar, ordenar, combinar, etc. Precisa também aprender a

lidar com idéias, como, conceitos e qualidades de objetos, características das substâncias como forma, cor textura, etc.

Além disso, segundo o autor, a criança precisa aprender sobre as qualidades espaciais (limitação, proximidade, ordem, continuidade), noções de tempo, fenômenos naturais: nascimento, crescimento, decadência, morte. Finalmente, a criança precisa entender as relações dos eventos entre si, o princípio de casualidade que formará o substrato de todo o seu pensamento lógico.

É necessário adquirir todas essas compressões através de uma grande variedade de experiências repetidas e concretas. Para Piaget (1975) apud Witter (1987) - teórico que estudou a evolução do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo - a criança, aprende, compreende e se comporta intelectualmente, através de intensas interações com o seu próprio ambiente. O modo dessa interação varia de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.

De acordo com suas idéias, compreender a importância do estudo do desenvolvimento é entender, que a criança não é um adulto em miniatura, ao contrário, apresenta características próprias de sua idade. Suas pesquisas demonstraram que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária, isto é, existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica uma acomodação das estruturas mentais a este novo dado exterior.

Estudar o desenvolvimento humano, para Piaget apud Bock (1994) então, significa conhecer as características comuns de cada faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e interpretação dos comportamentos. O autor divide os períodos do desenvolvimento de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, por sua vez, interfere no desenvolvimento global.

Para Piaget apud Bock (1994), cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias: no 1º período (sensório motor – 0 a 2 anos) a criança conquista através da personalidade e da percepção, todo o universo que a cerca; no 2º período (pré – operatório –2 a 7 anos) o que de mais importante acontece é o aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança; o 3º período (operações concretas – 7 a 12 anos) é caracterizado pelo início

da construção lógica, isto é, capacidade da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vistas diferentes e no 4º período (operações formais – 12 anos em diante) ocorre a passagem do pensamento concreto para o abstrato, isto é, o adolescente realiza as operações no plano das idéias, sem necessitar de manipulação ou referências concretas, como no período anterior.

Segundo o autor, um passo importante no desenvolvimento do pensar, está nas atitudes de fazer perguntas, experimentar alguns objetos já conhecidos, etc. Para desenvolver essas atitudes, nada melhor do que o mundo do dá-e-tira das brincadeiras.

Para Vigotsky – teórico que tem como base de sua teoria a idéia de que o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social, tendo como questão central a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio – apud Bock (1994) a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e, mais do que isso, estão de tal forma intrincados, que não seriam o que são, um sem o outro. É a partir desta perspectiva que o autor estudou o desenvolvimento infantil.

Segundo o autor, as crianças, desde o nascimento, estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las a suas relações e a sua cultura. No início as respostas das crianças são dominadas por processos naturais, especialmente aqueles proporcionados pela herança biológica. É através da mediação dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Inicialmente, esses processos são intersíquicos (partilhados entre pessoas), isto é, só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. À medida que a criança cresce, os processos acabam por ser executados dentro das próprias crianças - intrapsíquicos.

Este trabalho trata da relação entre o brincar e a aprendizagem, pensando a brincadeira como qualquer atividade pela qual a criança manifesta suas descobertas e expressa seus sentimentos.

Segundo Bock (1994) existe um número bastante grande de teorias de aprendizagem. Essas teorias podem ser genericamente reunidas em duas categorias: as teorias do condicionamento e as teorias cognitivas.

Segundo a autora, no primeiro grupo, estão as teorias que definem a aprendizagem pelas suas conseqüências comportamentais e enfatizam as condições ambientais como forças propulsoras da aprendizagem. A aprendizagem é a conexão entre o estímulo e a resposta. Completada a aprendizagem, estímulo e resposta estão de tal forma unidos, que o aparecimento do estímulo evoca a resposta.

De acordo com suas idéias, no segundo grupo estão as teorias que definem a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo externo e que tem conseqüências no plano de organização interna do conhecimento (organização cognitiva).

III

O LÚDICO NA VIDA DA CRIANÇA

Segundo Adrados (1985), autora que se dedicou ao estudo da infância, hoje como há cinqüenta ou cem anos, as meninas brincam com bonecas e os garotos, de bola de gude e soltar cafifas ou papagaios.

De acordo com suas idéias, brincar é de fato fundamental na vida da criança, especialmente na primeira infância. É tão vital que do jogo e a forma como é conduzido depende, em grande parte, o desenvolvimento do futuro ser humano. Em princípio, jogar é uma necessidade instrutiva, em algumas crianças mais forte do que comer ou dormir; de que seja plena e adequadamente satisfeita essa necessidade, vai depender a futura coordenação

motora, o espírito de equipe, a cooperação. É respeitando as regras do jogo que a criança aprende as primeiras noções sobre os direitos alheios e a sociabilidade.

Cada criança tem seu ritmo próprio para comer, dormir, caminhar ou brincar. O jogo é como um treino para a vida e tem suas fases que acompanham o desenvolvimento infantil; não adianta forçar uma criança a andar de triciclo, patins ou bicicleta antes de ter maturidade para isso, do contrário os pais somente conseguirão com sua impaciência assustar a criança, que levará muito mais tempo para aprender.

Outra regra geral a ser observada no jogo das crianças, é que estas se satisfazem muito mais quando quanto mais simples for o brinquedo e mais ligado se encontrará própria natureza. A terra, a água, as pedras, paus e fogo são e continuarão a ser os aspectos mais atraentes na vida de uma criança.

Adrados (1985) afirma que brincar nas pias, nos tanques, banheiros, quando a criança não tem oportunidade de mexer com água, é muito saudável. Permitir às crianças fazerem fogueiras, controladas pelos adultos, é recomendável mesmo para que aprendam tudo sobre o fogo, o seu lado positivo e negativo, assim como aprender a controlá-lo.

Além da regra da maturidade nos jogos e da necessidade que toda criança tem de brincar com os elementos da natureza, existe a regra das diferenças individuais.

De fato, nem todas as crianças se divertem com as mesmas brincadeiras e os mesmos jogos. A criança mais ativa, sociável e extrovertida aprecia outras brincadeiras que não são as da criança tímida ou introvertida. Muito brilhante intelectualmente tem maior necessidade de variar os temas dos seus jogos, de inventá-los e quase sempre de liderá-los.

Ainda persiste, na sociedade, o hábito de brincar de certos jogos conforme o sexo. Essas diferenças são menores durante os primeiros anos e se acentuam com o correr da idade, mesmo porque o pai que vê seu filho brincar de boneca, mesmo com dois anos de idade, fica achando que vai ficar afeminado e compra logo um brinquedo dito “masculino” para substituir a boneca; e vice-versa com as meninas.

De acordo com Adrados (1895), embora existam brinquedos universalmente aceitos e que servem para as mais variadas idades, tais como a bola e as bonecas, o fato é que para cada idade tem seu jogo e brinquedo ideal:

- O primeiro brinquedo da criança, não apenas no tempo mais possivelmente na história da civilização, é o chocalho; esse brinquedo já era utilizado por gregos e outros povos há mais

de três mil anos. Ele deve ser brilhantemente colorido, com cores puras; na realidade nos primeiros meses a criança não brinca, na verdadeira acepção da palavra, mas constitui uma repetição experimental de certos movimentos de tipo repetitivo, aparentemente sem objetivo, mas que mantém distraída a atenção da criança. Nesses primeiros meses quando não dispõe do chocalho ou um brinquedo similar, brinca com os pés ou mãos.

- *Um ano:* Quando a criança atinge um ano de vida, adora brincar com brinquedos barulhentos e ficar com eles brincando no chão tranqüilamente; tais brinquedos, de preferência, devem ser grandes (ursos e outros animais de pano ou tecido sintético facilmente lavável são ideais; bolas grandes, coloridas e leves são também muito apropriadas).

Por volta dos dezoito meses de idade continua a necessidade de provocar ruído. Um tambor de grandes proporções é um sucesso na vida do bebê de ano e meio. Começa a apreciar o jogo de construção; assim grandes cubos de madeira que empilham cuidadosamente, para um minuto depois derrubá-los, são também brinquedos muito apreciados nessa idade.

- *Dois anos:* Idade difícil para a criança suportar as censuras que os adultos “inexplicavelmente” lhe dirigem exatamente por fazerem as mesmas coisas que alguns meses atrás provocavam júbilo dos pais e avós. Difícil também para a mãe suportar as traquinices de uma criança sadia dessa idade, pois trepa e mexe em tudo. Para mantê-la ocupada por algum tempo, é bom colocar perto dela bolas de madeira para enfiar, papel ou cartolina com lápis de cores que usará com grandes movimentos.

Os impulsos da criança se tornam ainda mais violentos aos dois anos e meio, mas a criança normal a essa idade já tem momentos de paciência quando é capaz de empilhar os cubos de madeira e fazer uma verdadeira construção que deve ser prodigamente elogiada.

- *Três anos:* Já é gente, e como gente grande já quer brincar, por isso deleitam-se quando os pais lhes permitem fazer as mesmas tarefas que eles fazem: fingir que lavam o carro com a mangueira, limpar o pó, enxugar talheres, escovar os móveis.

Um triciclo para os mais adiantados do ponto de vista motor, um carro de pedal e, quando cansam de pedalar, massa plástica para terem as mãos ocupadas. Trabalhar com massa plástica, além de descarregar o excesso de energia, evitando tiques e manipulações, serve para desenvolver a motricidade manual.

- *Quatro anos:* A criança dessa idade é mais imaginativa, mais criadora. Já está dotada de fina imaginação, devem ser estimuladas a brincar com fantoches, o que ajuda a descarregar suas mágoas projetando os sentimentos de ciúme, agressividade ou necessidade de ambos nos bonecos de pano. Está na idade da menina brincar de boneca e de casinha com outras crianças. Os garotos mais ativos apreciam principalmente uma bola.
- *Cinco anos:* Já começam a gostar de jogos tipo dominó e, embora ainda sejam incapazes de manter a atenção por muito tempo.
- *Seis anos:* Como nos cinco, a criança é extremamente movimentada, impulsiva, turbulenta, vive com suas roupas rasgadas, sujas, fora do lugar. Nas ruas, assim como nas suas horas de recreio, o melhor para essa idade, são os jogos ao ar livre, jogos que envolvam grandes movimentos.
- *Sete anos:* A criança começa a ter uma disciplina e senta algumas horas no colégio e também em casa para fazer os deveres. A sociabilidade mais desenvolvida a partir desta idade, permite às crianças jogos e brincadeiras em equipe.
- *Dos oito até os dez anos:* há uma necessidade de fazer coleções; algumas são educativas e de grande proveito para o desenvolvimento da personalidade infantil.
- *Dez anos:* Já têm responsabilidade para cuidar de peixes, cachorros ou pássaros. Muito poderão aprender se ganham algum animalzinho para cuidar e com quem brincar.

Dos dez anos em diante, é difícil prever o que uma criança vai gostar de fazer; a individualidade é um fato. Quase todos gostam de movimentos grandes, é por isso é dita com uma ótima idade para se iniciar uma criança na vida esportiva.

Com isso, é possível entender, segundo as idéias de Adrados (1985), que ao eleger um brinquedo para uma criança, deve-se em primeiro lugar, considerar, a idade da criança a quem o brinquedo é destinado e em segundo lugar, escolher sempre aquele que lhe ofereça maior resistência, maleabilidade simples e que seja fácil de limpar.

IV

A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A importância do ato de brincar foi dada por Froebel, sendo a essência de sua pedagogia as idéias de atividade e liberdade, segundo ele as crianças se expressariam através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo, e Rousseau - autor que pensava em uma educação naturalista, segundo a qual o homem deveria agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais, pois só assim, poderia ser o dono de si próprio onde relacionaram a brincadeira como sendo a base da cultura- apud Witter (1987). O brinquedo foi visto como um instrumento, e através deste a criança iria aprender.

No entanto, nos dias atuais, existem várias especulações sobre os brinquedos e as crianças, várias autores apontam o brinquedo como um meio de fornecer à criança, um ambiente onde ela estará livre para criar e aprender.

A idéia que se tem, segundo a autora, é que se as crianças brincassem mais, estas teriam menos problemas emocionais, pois a atividade de brincar é livre de tensões, de responsabilidades, sempre se busca, ao brincar, o prazer, jamais o desprazer.

De acordo com suas idéias, brincando, a criança está explorando, pois ela estará descobrindo, ao seu modo, a satisfação de criar. As crianças privadas da atividade de explorar, de brincar, aprendem menos que aquelas que tiveram estas condições, abrindo espaço para a liberdade do ato de criar. Pois, a brincadeira é necessária para a criança, uma vez que ela traz enormes contribuições para a habilidade de aprender e pensar.

Gilmore (1966) apud Rosamilha (1979) classificou as teorias do jogo ou do brinquedo em duas categorias, de acordo com as preocupações que têm como as causas e efeitos. Há teorias que tratam dos antecedentes do jogo e dos propósitos inferidos do jogo. Elas consideram o conteúdo específico dos comportamentos lúdicos como irrelevantes. São as teorias clássicas, que nasceram antes da Primeira Grande Guerra. As teorias mais recentes vêem as formas específicas do jogo como algo crucial para especificar as causas e efeitos do jogo. Entre estas teorias incluem-se a de Piaget e a psicanalítica, a de Lewin.

Para Lewin (1933) apud Rosamilha (1979) o jogo ocorre porque o espaço de vida cognitivo da criança ainda não está estruturado, resultando no fracasso em discriminar entre o real e o não real. A criança entra, portanto, facilmente, nessa não-realidade lúdica, onde as coisas são mutáveis e arbitrarias.

Para Scarfe apud Rosamilha (1979) o jogo ajuda a criança a aprender valores sociais, a alcançar a maturidade e conseguir a harmonia cultural com seu meio de pessoas e objetos. Isso é tão importante que, a vantagem das crianças as quais tiveram jardim de infância sobre as que não tiveram, não é que desenvolveram mais cedo as habilidades de ler e escrever, mas suas atitudes para todas as formas de aprendizagem, para a sociedade, a vida em grupo. Podem ser produto do mais importante aspecto da aprendizagem

durante a primeira infância, aprendizagem social ou desenvolvimento social, que em grande parte pode ser desenvolvida por meio do jogo.

Freinet (1973,1974) – foi crítico da escola tradicional e das escolas novas e foi criador, na França, do movimento da escola moderna. Seu objetivo básico era desenvolver uma escola popular, é um dos pedagogos contemporâneos que mais contribuições oferece àqueles que atualmente estão preocupados com a construção de uma escola ativa, dinâmica, historicamente inserida em um contexto social e cultural – defende a escola da educação pelo trabalho. Ele diz que a “... Escola nunca está na vanguarda do progresso social. Pode estar em teoria – o que nunca é suficiente - mas na prática o seu desenvolvimento está demasiadamente condicionado pelo meio familiar, social e político para que possa conceber para ela uma hipotética libertação autônoma” Freinet, apud Rosamilha (1973, p.39).

Freinet critica o método Montessori porque este centraliza no jogo e na atividade o seu sistema de educação. Para ele, a criança normal deve e quer iniciar-se nos gestos essenciais do trabalho, exemplificados pelo gosto de utensílios e ferramentas.

Segundo Burnett (1976) apud Rosamilha (1979), o jogo é definido como o início de uma resposta que é intrinsecamente recompensadora para o indivíduo. O processo em si mesmo representa gosto, prazer e resulta em sentimentos de satisfação.

De acordo com Fontana (1997) pela brincadeira, objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas, compreendidas. Brincando de casinha, de médico, escolinha, de roda, amarelinha, bolinhas de gude ou pião, a criança se relaciona com seus companheiros, e com eles, num movimento partilhado, dá sentido às coisas da vida. Mas, afinal, qual a importância da brincadeira na vida das crianças? Por que as crianças brincam?

Segundo a autora, a maioria das pessoas diria que as crianças brincam porque gostam de o fazer, e isso, é um fato indiscutível. As crianças têm prazer físico e emocional, em todas as experiências de brincadeira. Podemos ampliar o âmbito de suas experiências fornecendo materiais e idéias, mas parece ser preferível não fornecer por completo todos esses materiais, visto que as crianças são capazes de encontrar objetos e inventar brincadeiras com muita facilidade, e isso lhes dá prazer.

A psicologia vem mostrando que a brincadeira tem um papel importante no desenvolvimento da criança e que ela satisfaz algumas de suas necessidades. Mas que necessidades são essas? O que leva a criança a criança a brincar?

Segundo Erik Erikson (1976) - psicanalista que se interessou em estudar o desenvolvimento humano - apud Lebovic e Diatkine (1985) em seu estudo sobre o jogo, o define como: "o caminho que leva à compreensão dos esforços da criança em direção a síntese."

Segundo Erikson (1976), apud Rosamilha(1979) , o jogo é " ... uma tentativa no sentido de sincronizar os processos corporais e sociais com o eu". "O propósito do jogo é alucinar o domínio que o ego exerce e, apesar disso, exercitá-lo em uma realidade intermediária entre a fantasia e a verdadeira realidade... "(1976.p.194). Mais adiante conclui: "Vimos que não se desvia para outra realidade; a criança avança para novas etapas de domínio. Proponho a teoria de que o jogo da criança é a forma infantil da capacidade humana para manejar a experiência, criando situações-modelo" (204). Essa experimentação pode e inclui segundo vários autores, o próprio corpo da criança. Com ele a criança brinca, assim como brincará com as representações que dele tiver.

Para Piaget apud Fontana (1997), a brincadeira infantil é uma assimilação quase pura do real eu, não tendo nenhuma finalidade adaptativa. A criança pequena sente constantemente necessidade de adaptar-se ao mundo

social dos adultos, cujos interesses e regras ainda lhe são estranhos, e uma infinidade de objetos, acontecimentos e relações que ela ainda não compreende. De acordo com Piaget, a criança não consegue satisfazer todas as suas necessidades afetivas e intelectuais nesse processo de adaptação ao mundo adulto.

O autor considera então, a brincadeira como uma atividade que transforma o real, por assimilação quase pura às necessidades da criança, em razão dos seus interesses afetivos e cognitivos. Sendo o jogo simbólico parte de uma função fundamental do processo cognitivo da criança, a função simbólica.

De acordo com sua teoria a brincadeira não tem finalidade adaptativa, não provoca um aprimoramento dos esquemas mentais, ou de ação, da criança. Sua importância para o desenvolvimento consiste no fato de possibilitar – pela aplicação de esquemas conhecidos a objetos “inadequados” – a transformação do significado dos objetos e a criação de símbolos lúdicos individuais.

Piaget apud Fontana (1997) relaciona o jogo simbólico ao aparecimento da capacidade de representar eventos e objetos. E, com a representação, a criança torna-se capaz de pensar em objetos que não estão presentes em seu campo perceptivo, de lembrar-se de acontecimentos, de prever mentalmente o resultado de suas ações.

Sendo a função simbólica indispensável para ampliação das fronteiras da inteligência, embora, de acordo com Piaget apud Fontana (1997), ela só progrida com o desenvolvimento da própria inteligência. Cada estágio alcançado pela criança significa que ela está apta a executar modos de pensamento adequados a esse estágio.

À medida que penetra num estágio de transição, pode se beneficiar de situações de aprendizagem mais avançada, correspondente ao estágio a alcançar. Mas os fatores que atuam para esse novo alvo serão sempre múltiplos, nunca específicos: amadurecimento neural, atividade social, linguagem, atividades concretas, etc (Piaget apud Rosamilha 1979).

Portanto, embora o jogo simbólico seja importante para a constituição de símbolos que servem para representar objetos ou acontecimentos, ampliando o campo de ação da inteligência, seu desenvolvimento está subordinado ao desenvolvimento da própria inteligência.

Vygotsky apud Fontana (1997) analisa a emergência e o desenvolvimento da brincadeira nas relações sociais da criança com o mundo adulto. Segundo ele, na idade pré-escolar algumas modificações ocorrem no desenvolvimento da criança.

O termo “brinquedo”, empregado por Vygotsky apud Rego (1997), num sentido amplo, se refere principalmente atividade ao ato de brincar. É necessário ressaltar também que embora ele analise o desenvolvimento do brinquedo e mencione outras modalidades (como, por exemplo, os jogos esportivos), dedica-se mais especialmente ao jogo de papéis ou a brincadeira de faz-de-conta (como por exemplo, brincar de polícia e ladrão, médico, vendinha, etc.). Este tipo de brincadeira é característico nas crianças que aprendem a falar, e que, portanto, já são capazes de representar simbolicamente e de se envolver numa situação imaginária. A brincadeira é a forma possível de satisfazer a essas necessidades, já que possibilita à criança agir como adulto.

Para Vygotsky apud Fontana (1997), a situação imaginária da brincadeira decorre da ação do adulto em condições diferentes daquelas em que elas ocorrem na realidade é que dá origem a uma situação imaginária. Isso significa que a criança não imagina uma situação para depois agir, brincar. Ao contrário, para imaginar, ela precisa agir.

De acordo com suas idéias uma situação imaginária, longe de ser algo criado livremente pelas crianças, sem nenhuma relação com a realidade, traz as marcas da experiência social das crianças, de suas vivências e conhecimentos sobre a realidade.

É importante notar que no jogo a criança faz coisas que ainda não consegue realizar no cotidiano. Nas atividades cotidianas, a criança em idade pré-escolar age de acordo com o meio, os objetos e as situações concretas, tendo dificuldade em controlar voluntariamente seu comportamento e submetê-lo a regras.

Piaget e Vygotsky apud Fontana (1997) têm concepções diferentes sobre a importância da brincadeira para a criança. No entanto, os dois concordam que a brincadeira evolui e se modifica.

Para Piaget apud Fontana (1997), essa evolução acompanha o desenvolvimento da inteligência e do pensamento, enquanto para Vygotsky apud Fontana (1997) ela se deve a mudanças que ocorrem na interação da criança com o meio social, em razão das diferentes posições que ocupa e das diferentes tarefas que lhe são colocadas.

Os primeiros jogos que a criança realiza são denominados por Piaget apud Fontana (1997) *jogos de exercício*. Estes não comportam ainda nenhum simbolismo e consistem na repetição, por puro prazer, de comportamento que ela já aprendeu. O jogo vai se tornando mais elaborado e mais complexo à medida que o bebê começa a combinar ludicamente ações diferentes, passando de uma a outra ação sem empreender nenhum esforço que vise adaptação ao meio ou aos objetos e sem ter nenhuma finalidade determinada. O bebê repete certas ações pelo prazer de exercitá-las.

Esse tipo de jogo dá origem ao jogo simbólico (o faz de conta), que surge na criança quando seu pensamento torna-se capaz da representação simbólica (mais ou menos aos 2 anos). Diferentemente do jogo de exercício, que não supõe o pensamento nem a representação mental de objetos ou situações, o jogo simbólico, conforme já observamos, implica a representação de objetos e acontecimentos ausentes.

Os jogos de regras, segundo o autor, aparecem por volta dos 7 anos, possibilitados pela crescente socialização do pensamento da criança, que conduz a substituição do simbólico lúdico individual pelas regras. São jogos de combinações sensórios – motores (como corridas, bolas de gude, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.). Quase sempre há entre indivíduos competições que são reguladas por regras estabelecidas pelo grupo, por acordo momentâneo ou por regras transmitidas de uma geração a outra.

De acordo com Vygotsky apud Fontana (1997), as primeiras brincadeiras surgem da necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos. Ao brincar, a criança tenta agir

sobre os objetos, como os adultos. É por isso que a brincadeira de crianças mais novas caracteriza-se pela reprodução de ações humanas realizadas em torno de objetos. Elas brincam de montar um cavalo, de dirigir um trem, de alimentar, trocar ou banhar uma boneca. Durante o desenvolvimento dessas brincadeiras, as relações humanas incluídas nessas ações começam a aparecer mais claramente.

O autor afirma que, nas brincadeiras de grupo, as relações sociais são reproduzidas nas relações das crianças entre si. Reguladas por regras implícitas de comportamento, essas relações são uma pré-condição importante para que, aos poucos, as crianças tornem-se conscientes da existência de regras na brincadeira. É sobre essa base que surgem os jogos com regras (como amarelinha, esportes, cartas).

Vygotsky apud Fontana (1997) afirma que “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo de regras contém uma situação imaginária”. O jogo de xadrez (que é um jogo com regras), por exemplo, baseia-se em uma situação imaginária.

Assim, segundo o autor, no contexto das práticas histórico-culturais a brincadeira se desenvolve, passando de uma situação claramente imaginária, com regras implícitas, para uma situação implicitamente imaginária, com regras e objetivos claros.

Na idade pré-escolar, para o autor, a brincadeira de faz de conta é a principal atividade da criança. Já na idade escolar, os jogos de regras e os esportes tornam-se mais importantes. Estes têm um papel específico no desenvolvimento, mas não são tão fundamentais como o faz de conta na idade pré-escolar. A instrução formal, culturalmente valorizada e estimulada, passa a ocupar então o papel central no desenvolvimento da criança.

Brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa ou na rua. Na escola, como lugar essencialmente destinado à apropriação e elaboração pela criança de determinadas habilidades e determinados conteúdos do saber historicamente construído, a brincadeira é negada, secundarizada ou vinculada a seus objetivos didáticos. Nesse último caso, diz-se que brincar é uma forma de aprender, privilegiando-se assim, a atividade cognitiva implícita na brincadeira, em detrimento de seu caráter lúdico.

Diferentemente do adulto que em casa vê a criança brincar, ou brinca com ela e para ela, "experimentando com o acaso" – Novalis apud Fontana (1997), o professor relaciona-se com a brincadeira como um procedimento previsto em seu plano de ação com as crianças.

O autor considera que, vista de perto com enfoque na criança que brinca, a brincadeira na escola se revela muito mais complexa, múltipla e contraditória do que leva em conta o princípio didático-pedagógico que associa o brincar a aprender.

Para Vygotsky apud Fontana (1997) brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição de sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária.

Segundo Fontana (1997) quando perde sua dimensão lúdica, sufocada por um uso didático que a restringe ao seu papel técnico, a brincadeira esvazia-se: a criança explora rapidamente o material, esgotando-o. Isso se dá quando, em vez de aprender brincando, a criança é levada a usar o brinquedo para aprender.

De acordo com a autora esse uso da brincadeira como estratégia de aprendizagem acentua-se nas séries iniciais do 1º grau. Incentivada e considerada atividade fundamental da criança na fase pré-escolar, a brincadeira costuma ser, então, deixada de lado, ou apenas tolerada. Nas sociedades urbanas contemporâneas, ler, escrever e estudar tornam-se as atividades fundamentais para as crianças em idade escolar, e os jogos e as brincadeiras só têm lugar na prática pedagógica quando auxiliam a elaboração e construção de conhecimentos sistematizados.

Para ela, é possível fazer do jogo um momento de conhecimento e de convivência com as crianças, que nos permite conhecer seus modos e percursos de apropriação e elaboração do mundo, pois podemos voltar nosso olhar não apenas para aquilo que elas fazem, mas para o *como* elas fazem.

V

ANÁLISE QUALITATIVA DO WISC III NA AVALIAÇÃO DAS FUNÇÕES COGNITIVAS

A Escala de Inteligência Wechsler para Crianças, é um instrumento clínico, de aplicação individual, para avaliar a capacidade intelectual de crianças entre seis anos e 16 anos e 11 meses.

A inteligência pode se manifestar de muitas formas e é por essa razão que Wechsler não concebe a inteligência como uma capacidade específica, mas como uma entidade agregada e global, “a capacidade de

indivíduo de agir com propósito, pensar racionalmente e lidar efetivamente com o seu meio ambiente” (1944, p.3).

Também é importante reconhecer o que não está implícito na concepção de inteligência de Wechsler. Embora o escore de uma escala de inteligência resuma o desempenho de uma criança em um conjunto de tarefas específicas, isso não significa que essas tarefas sejam as únicas que possam servir a esse propósito.

O WISC III compreende 12 subtestes (tendo o 13º opcional), que são divididos em duas Escalas: Verbal e de Execução.

➤ Escala verbal

Informação. Mede o nível dos conhecimentos adquiridos a partir da educação na escola e na família. Apela à memória episódica a longo termo. Permite verificar a organização temporal. Nas crianças que apresentam problemas de linguagem (disfásias), dificuldades de aprendizagem (déficits seqüenciais) ou desatenção-impulsividade. é particularmente freqüente a existência de um déficit na organização temporal. Proporciona também uma idéia acerca da curiosidade intelectual dos sujeitos mais velhos em relação às ciências.

Semelhanças. Examina a capacidade de estabelecer relações lógicas e a formação de conceitos verbais ou de categorias. Avalia a capacidade de síntese e de integração de conhecimentos. É um subteste difícil para as crianças com limitações intelectuais. Pode ser o melhor resultado da subescala verbal para os sujeitos disfásicos que freqüentemente apresentam um nível elevado de inteligência geral e, em especial, uma boa capacidade de síntese. Do ponto de vista da avaliação das funções executivas é importante observar se a criança alcança a pontuação máxima nos itens através de uma única resposta correta ou de explicações pormenorizadas.

Aritmética. Avalia a capacidade de cálculo mental, a compreensão de enunciados verbais de certa complexidade e a capacidade de raciocínio. É bastante sensível a um déficit de atenção (e à falta de controlo da impulsividade). Requer uma boa capacidade da memória de trabalho (e da memória para seqüências de procedimentos) necessária para manter presente todos os elementos do problema a resolver. O examinador deverá estar atento ao modo de resolução adaptado pela criança, sobretudo quando a sua resposta está errada.

Vocabulário. Mede a competência lingüística, os conhecimentos lexicais e, sobretudo, a facilidade elaboração do discurso. Tal como no subteste das Semelhanças, é de observar a justeza do vocabulário utilizado e a precisão do pensamento. Bernstein (2001) lembra que constitui uma simplificação grosseira considerar que o resultado nesta prova faculta alguma informação relativa à integridade do hemisfério esquerdo. Um desempenho baixo pode traduzir falta de familiarização com o contexto educativo ou ausência de experiência escolar. Um resultado elevado nesta prova de conhecimento do vocabulário (freqüentemente objeto de uma aprendizagem intensa) não constitui uma garantia de que o hemisfério esquerdo se encontra intacto.

Compreensão. Examina a capacidade de o sujeito exprimir as suas experiências. Apela ao conhecimento de regras de relacionamento social. Permite observar quer a facilidade de argumentação (quando é pedido ao sujeito para justificar as suas respostas), quer a flexibilidade mental (quando é solicitada uma segunda resposta ao mesmo item). Um resultado fraco pode sugerir certa forma de inércia frontal (nos sujeitos que experimentam dificuldades neurológicas na mobilização dos seus recursos cognitivos durante a tentativa de evocação de várias soluções para um mesmo problema) ou revelar desconhecimento das regras sociais, falta de empatia e de julgamento

(que caracterizam freqüentemente os sujeitos que apresentam uma disfunção não verbal).

Dígitos. A distinção das tarefas nesta prova, tradicionalmente vista como sendo de memória verbal, é defendida por investigadores como Riccio e Reynolds (1998) que contestam a habitual combinação dos resultados da Ordem Direta (atenção) e da Ordem Inversa (inteligência geral). Em termos globais a prova de Memória de Dígitos está associada também ao processamento verbal auditivo (Pospisil, Selden, Michaels, Devaraju-Backhaus & Golden, 2001). A Memória de Dígitos na Ordem Direta mede a memória auditiva seqüencial e é bastante sensível à capacidade de escuta e às flutuações da atenção. Quando o sujeito repete todos os números, mas não na ordem em que eles lhe foram apresentados, trata-se especificamente de capacidade de evocação seqüencial em modalidade auditiva e não de um déficit de natureza mnésica ou atencional.

➤ Sub-Escala de Execução

Completar de Gravuras. É o primeiro subtteste da escala a ser aplicado podendo, por isso, esperar-se que o resultado obtido seja negativamente influenciado pelo efeito de novidade, sobretudo numa criança tímida, por uma reação de inibição ansiosa. Apela a uma forma de memória visual e a um bom senso prático. O examinador deve pedir ao sujeito, sobretudo aos mais velhos (10 anos ou mais), para nomear a parte que falta, uma vez que a resposta pode proporcionar um bom índice das suas capacidades de acesso lexical (escolha da palavra exata) e da sua cultura geral. As crianças impulsivas, bem como os sujeitos disfásicos, freqüentemente apresentam uma tendência para utilizar termos vagos, em vez de evocar o termo exato. À semelhança do subtteste Informação, uma fraca escolarização, ou a pertença a meio sócio-cultural desfavorecido, pode explicar a pobreza do vocabulário utilizado pelo sujeito.

Código. Mede a capacidade de associar números a símbolos e de memorizar corretamente essas associações, a fim de executar a tarefa o mais rapidamente possível. Avalia a capacidade de aprendizagem mecânica, automatizada. Um bom resultado sugere um estilo seqüencial preferencial. A reprodução dos símbolos requer uma boa caligrafia, muitas vezes ausente nas crianças impulsivas (os problemas neuromotores finos são freqüentemente relacionados com esta problemática).

Arranjo de Figuras. Requer uma boa capacidade de análise perceptiva, bem como uma integração do conjunto das informações disponíveis. Uma pontuação fraca pode refletir um dano nas funções frontais de auto-regulação. A relação dos desenhos que compõem cada história exige uma forma de discurso interior que pode manifestar-se não funcional nos sujeitos que apresentam uma disfasia, sobretudo receptiva. Muitas vezes as crianças disfásicas evidenciam dificuldades na percepção do tempo e do espaço, que podem ser detectadas nesta tarefa.

Cubos. Examina a capacidade de organização e processamento viso-espacial/não-verbal, a capacidade para decompor mentalmente os elementos constituintes do modelo a reproduzir. É considerada uma medida de resolução de problemas não verbais e usada como uma das contraprovas de déficits nas funções executivas. Neste contexto, permite identificar dificuldades de auto-monitorização presentes quando a criança é incapaz de reconhecer erros evidentes, mesmo quando é desafiada a descobrir esses erros ou a comparar o seu trabalho com o estímulo, após a aplicação formal do subteste. A escolha do tipo de estratégia (global, analítica ou sintética) que permite a execução da tarefa revela-se um excelente índice da inteligência não-verbal, bem como das capacidades de raciocínio viso-espacial. Dificuldades na manipulação do material e, sobretudo, na organização espacial dos elementos, podem dificultar o desempenho neste subteste nos casos de dispraxia de construção (e inteligência normal). Em comparação com outras medidas de aptidão viso-espacial, o subteste de Cubos supõe o recurso a um

funcionamento viso-perceptivo, capacidades construtivas, coordenação, rapidez psicomotora.

Armar Objetos. Mede a capacidade de organizar um todo a partir de elementos separados, apela à capacidade de integração perceptiva e é sensível à dispraxia de construção. Proporciona uma oportunidade para observar diretamente a estratégia de resolução dos problemas (itens).

Procurar Símbolos. Apela para a capacidade de discriminação perceptiva. Depende de uma boa capacidade de atenção visual e de memória de trabalho.

Labirintos. Examina a capacidade de antecipação e de planificação, requer uma estratégia viso-espacial em memória de trabalho. É bastante sensível à impulsividade do método ou abordagem adaptada. As crianças mais jovens, que sofrem de dispraxia motora, apresentam dificuldades na realização desta tarefa: o insucesso provém de uma incapacidade de planificação da sua execução gestual, como se existisse uma desconexão entre a intenção e a realização do gesto a efetuar.

Embora os testes de capacidade intelectual, como o WISC III, apresentem uma quantidade considerável de informações sobre forças e fraquezas cognitivas de um indivíduo, em tempo relativamente curto, o clínico deve considerar os fatores não intelectuais, bem como todo histórico de vida do examinando.

METODOLOGIA

➤ **Pressupostos teóricos:**

Com o objetivo de analisar a importância do brinquedo para o desenvolvimento cognitivo da criança, este estudo utilizou como metodologia, a pesquisa bibliográfica qualitativa, baseada em vários autores que abordaram o tema, juntamente com consultas em artigos científicos, publicações periódicas e Internet.

Segundo Minayo (1998) pode-se entender por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Significa dizer que é a forma escolhida para lidar com o tema sobre o qual se quer investigar.

Thomas Kuhn (1978) apud Minayo(1998) fala da necessidade da ousadia para quebrar-se paradigmas já solidificados acarretando assim, revoluções científicas que propiciam as mudanças.

Para o historicista Ditley (1956) apud Minayo (1998), o método é necessário por causa de nossa mediocridade.

“Para sermos mais generosos, diríamos como não somos gênios, precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento. Porém, ainda que simples mortais, a marca de criatividade é a nossa griffe em qualquer trabalho de investigação” (Ibid. p.17)

Segundo a autora a teoria é um conhecimento que é utilizado no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos que veiculam seu sentido.

De acordo com Gil (1946), para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica é preciso levar em consideração as seguintes fases: determinação dos objetivos; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; leitura do material, tomada de apontamentos, fichamentos e redação do relatório.

O objetivo com esse tipo de pesquisa foi obter um melhor aprofundamento teórico acerca da relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo da criança. O plano deste trabalho apresentou forma de uma coleção de itens ordenados em capítulos. Para identificação das fontes, lançamos mão de bancos de dados da biblioteca e Internet, onde obtivemos o material.

A leitura do material foi realizada inicialmente de uma forma exploratória, que teve por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa a pesquisa. Feito isto, foi selecionado o material utilizado. Juntamente com a leitura, foi feita a tomada dos apontamentos, através de fichamentos.

Foi realizada então, uma leitura interpretativa do material, que partiu de uma ligação de dados significativos originados de pesquisas empíricas ou de teorias comprovadas, para que não fosse comprometida a cientificidade desta pesquisa. Considerando que se lidou com dados qualitativos, que pertencem a um universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização das variáveis.

Por fim, foi realizado o relatório desta pesquisa, redigido obedecendo aos critérios apontados por Gil (1991): clareza; impessoalidade, precisão e concisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo inicial, analisar a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança estabelecendo assim, uma relação. Para isto foi fundamental o esclarecimento da parte histórica da infância que possibilitou um contato com as visões que se tinha sobre a criança antes e depois do capitalismo e da industrialização. A criança deixando de ser um adulto em miniatura que adquiria conhecimentos a partir de sua convivência no mundo social dos adultos, para ganhar um espaço no qual poderia ser ela mesma, espontânea respeitando as suas verdades dentro de um sistema que era voltado para o seu desenvolvimento – a escola. A partir de então pedagogos se interessaram em criar estratégias que possibilitassem às crianças tomarem conhecimento do próprio corpo e do mundo que as cerca. Começa então a inserção de brinquedos na vida da criança com o objetivo pedagógico. A educação passa a estar dentro de uma concepção cumulativa e progressiva do conhecimento.

O estudo do desenvolvimento cognitivo esteve então presente neste trabalho, com o objetivo de possibilitar uma idéia das características comuns a cada faixa etária. Acompanhando o que foi dito acima com relação à idéia de uma concepção de que o conhecimento é adquirido ao longo da vida de forma progressiva e cumulativa. Agora se baseando na interação de fatores determinantes para o desenvolvimento como: a hereditariedade, o crescimento orgânico, a maturação neurofisiológica e o meio em que se vive. Possibilitando assim observar e interpretar as peculiaridades presentes no comportamento de cada indivíduo, que por mais próximos que sejam um dos outros, possuem experiências diferentes.

Este trabalho tratou a brincadeira como qualquer atividade pela qual a criança manifesta suas descobertas e expressa seus sentimentos. Abordou-se a participação de tipos diferentes de brinquedos em cada faixa etária da criança, de acordo com os estágios do desenvolvimento infantil. Além de ter sido destacado a partir da apresentação de uma análise qualitativa dos subtestes de WISC III, a ilustração de uma das formas de se avaliar as funções cognitivas das crianças, a partir de um instrumental que, apesar de se apresentar de forma padronizada, foi elaborado contendo muitos estímulos lúdicos que despertam o interesse da criança em desenvolver as atividades. Não esquecendo de enfatizar que uma Avaliação

Psicológica não é elaborada a partir de um instrumento pontual, e que é necessário ter uma visão global do sujeito, envolvendo aspectos cognitivos e de personalidade que estejam contextualizados em sua história de vida.

Por fim, pode-se constatar, de acordo com a idéia de vários autores dedicados ao tema como Piaget e Vigotsky, a importância do brincar no desenvolvimento da criança, pois, através da brincadeira, a criança cria e recria possibilidades para lidar com as mais diversas situações que aparecem no mundo que a cerca. É nas oportunidades que a brincadeira oferece, nas relações com as regras, no convívio com o grupo, na troca de papéis e na possibilidade de expressar seus sentimentos, que a criança interage com todos os conhecimentos que serão fundamentais para uma vida saudável e promissora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LIVROS

ADRADOS, Isabel. **Orientação Infantil**, 6º ed. Petrópolis: Vozes, 1985

ARIÉS, Philippe. **Historia social da criança e da família**, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1997

BOCK, Ana Maria Bahia e outros. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**, 6º ed. São Paulo: Saraiva, 1994

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**, 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991

FONTANA, Roseli, CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002.

LEBOVICI, s. e DIATKINE, r. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985

MINAYO Maria Celícila de Souza e outros. **Pesquisa social: teoria, Método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

REGO, Teresa Cristina, Vygotsky: **Uma perspectiva Histórico – cultural. da educação**, Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSAMILHA, Nelson, 1937 – **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SNYDERS, Georges. **Correntes atuais da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte (1984)

WITTER, Geraldina Porto, LOMÔNACO, José Fernando B. **Psicologia da Aprendizagem: áreas de aplicação**. São Paulo: E.P.U. 1987.

2. PERIÓDICOS

PAVAN, A, É brincadeira. In **Revista Educação**. Ano 1998. Vol. 25. Num210. Mês Outubro

PERPÉTUO, I. Faz -de -conta levado a sério. In **Revista Educação**. Ano 2001. Vol.27. Num239. Mês Março

3. INTERNET

SIMÕES, Mário, **Utilizações do Wisc- III na Avaliação Neuropsicológica**. Disponível em; <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/23/08.doc>> Acesso em: 20 Jan.2008.