

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE ERECHIM
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

ADRIELI TOMALUSKI

**DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**ERECHIM
2016**

ADRIELI TOMALUSKI

**DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Monografia apresentada à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campos de Erechim, curso de Pedagogia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Fernanda Grendene

ERECHIM

2016

ADRIELI TOMALUSKI

O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campos de Erechim, curso de Pedagogia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em dede.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms. Fernanda Grendene(Orientador)
URI- Erechim

Prof. Esp. Ms. Dr.Arnaldo Nogaró Phd.
URI - Erechim

Prof. Esp. Ms.Dr Fernanda Teixeira Phd.
URI – Erechim

*Minha esperança é necessária, mas não suficiente.
Ela só, não ganha a luta, mas sem ela a luta
fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica,
como o peixe necessita da água despoluída.*

Paulo Freire

Dedico, em primeiro lugar, a Deus que iluminou meu caminho durante estes quatro anos de caminhada.

Especialmente a minha querida mãe que sempre esteve ao meu lado, e a toda minha família

À minha orientadora Fernanda Grendene paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia.

Meu muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Aos que colaboraram de uma forma ou outra para a realização deste trabalho. Aos meus familiares e amigos que sempre me incentivaram para ,minha formação acadêmica.

À professora Fernanda Grendene por suas sugestões e apoio.

RESUMO

Esta monografia faz parte do processo de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Erechim. Pretende-se refletir acerca do desenvolvimento intelectual da criança na Educação infantil. A pesquisa justifica-se pela importância de aprofundar o conhecimento acerca dos conceitos que envolvem o desenvolvimento intelectual, relacionando o desenvolvimento da criança ao seu ambiente e explicando a importância da ludicidade em tal processo. Trata-se de um estudo teórico de abordagem qualitativa que confirma a necessidade de novos instrumentos pedagógicos que estimulem o desenvolvimento integral das crianças. Não se pode ignorar a relevância da educação infantil para o desenvolvimento, desta forma, momentos e aprendizagens ali vividas deixam marcas e possibilitam desde cedo o desenvolvimento de cidadãos dispostos a construção de uma nova conjuntura.

Palavras-chave: criança; desenvolvimento intelectual; ambiente; ludicidade.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL	10
2.1 BEHAVIORISMO.....	12
2.2 ABORDAGEM PIAGETIANA.....	13
2.3 ABORDAGEM PSICOMÉTRICA	16
2.4 ABORDAGEM DO PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÕES	16
2.5 ABORDAGEM PSICANALÍTICA	17
3 A RELAÇÃO ENTRE AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL	19
4 A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA.....	24
4.1 O USO DO JOGO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.....	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS.....	34

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia tem como tema o desenvolvimento intelectual da criança na Educação infantil. Pretende-se discutir e analisar como ocorre tal processo. Partiu-se da hipótese de que o desenvolvimento intelectual da criança ocorre por meio de ambientes estimulantes e complexos e também pelo uso da ludicidade.

Como objetivos específicos pretende-se: Descrever conceitos de desenvolvimento intelectual, a partir de algumas abordagens teóricas; averiguar a relação entre ambiente e desenvolvimento intelectual e explicar a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil para o desenvolvimento intelectual da criança.

Esta pesquisa justifica-se pela importância aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento intelectual da criança. Estudar seus diversos conceitos, relacionar o desenvolvimento da criança e seu ambiente e explicar a importância da ludicidade nesta fase é fundamental para se obter novas práticas que estimulem o desenvolvimento da mesma. Sabe-se da relevância da educação infantil na vida da criança, desta forma, momentos e aprendizagens ali vividas deixam marcas e possibilitam desde cedo a construção de uma nova conjuntura. Ao longo da história percebe-se a manutenção de uma sociedade pensada pelos e para os adultos, assim faz-se, necessário enfatizar a importância da Educação Infantil.

Trata-se de um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa. Foram utilizados livros, periódicos, artigos e demais materiais cientificamente aceitáveis. Inicialmente foi realizado o levantamento das obras que contemplam o tema, posteriormente o fichamento das mesmas, reflexão, sistematização do conhecimento e produção do texto. Com relação aos procedimentos técnicos a pesquisa será bibliográfica, pois, utilizará material já publicado em livros e periódicos. Por meio de uma análise qualitativa, os dados foram analisados e as informações disponíveis servirão como base para estudos posteriores.

Na primeira seção busca-se apresentar conceitos de desenvolvimento intelectual, mostrando diversas abordagens tais como: Behaviorismo, Piagetiana e Psicométrica e Psicanalítica dentre outras. Na segunda seção pretende-se relacionar ambiente e desenvolvimento intelectual enfatizando sua importância e interferência no desenvolvimento não só intelectual, como social e afetivo. Por fim, a terceira seção apresenta a relevância das atividades lúdicas para o desenvolvimento intelectual da criança, especialmente na Educação Infantil, da mesma forma, indica-se o uso do jogo como uma ferramenta pedagógica de desenvolvimento e aprendizagem. As considerações finais contemplam os aspectos anteriormente citados e confirmam a necessidade de um ambiente rico em possibilidades, bem como didáticas inovadoras e motivadoras que contemplam as necessidades dos educandos, com vista à educação de cidadãos de bem, responsáveis e criativos.

2 TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Desenvolvimento Intelectual são processos que desenvolvem no indivíduo a capacidade para desenvolver. Essa capacidade vai se formando na criança, à medida que ela observa, distingue, generaliza e tira conclusões. Vários fatores determinam o desenvolvimento intelectual da criança, entre eles: a potencialidade, a motivação, a interação com o meio ambiente, atendendo às tendências naturais, físicas e fisiológicas (ARANHA, 2002, p. 44).

Ainda, Goldfeld (1997) refere que o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança inicia-se no início da vida do bebê, sendo que nesta fase, o pensamento e a linguagem estão dissociados. Além disso, Vygotsky (1991) trabalha com a ideia que essas funções são denominadas pensamento não verbal e linguagem não intelectual e que inicialmente seriam apenas reações instintivas. Com base nas significações que a mãe confere às ações do bebê, ele começa a compartilhar desses significados, assim, o choro e o balbucio passam a ter função comunicativa (GOLDFELD, 1997). Partindo deste entendimento, a linguagem, a percepção e discriminação auditiva, a percepção e discriminação visual, o esquema corporal e a lateralidade, a orientação espacial e a ordenação temporal, são funções do desenvolvimento intelectual (ARANHA, 2002).

Para compreensão do desenvolvimento intelectual é necessário o entendimento de desenvolvimento humano de um modo geral. Em relação a isso inúmeras são as abordagens que pretendem explicar tal processo. Trata-se de uma busca por uma concepção única, sendo que se observa a necessidade de avaliar a contribuição de cada paradigma, destacando diferenças e semelhanças (AZEVEDO, 2010).

O paradigma endógeno aborda o desenvolvimento mobilizado através de causas internas. Sendo assim, o conhecimento seria fruto de uma razão interna e não da experiência ou exercício dos sentidos. Como exemplo, pode-se citar, Freud com os estádios psicosssexuais e Erikson com os estágios psicossociais. Freud

ênfatiza a relevância das experiências infantis precoces no sentido de constituírem uma memória simbólica e motivacional. Para Erikson o desenvolvimento se dá com a vivência e resolução de crises bipolares que aparecem a partir da relação do ser com seu ambiente. Ambos são exemplos da abordagem endógena, pois para Freud a base do desenvolvimento são as pulsões instintivas e inatas e para Erikson é a resolução pessoal que cada ser se depara ao longo do desenvolvimento. Cabe salientar que Erikson dá mais importância aos aspectos ambientais que Freud (AZEVEDO, 2010).

Erikson ampliou a teoria de desenvolvimento de Freud. Segundo Erikson, o desenvolvimento psicológico sadio resulta da resolução de conflitos entre necessidades biológicas e exigências sociais e forças sociais enfrentadas diariamente. A teoria de Erikson é designada como psicossocial porque examina a influência das interações sociais de alguém sobre o seu desenvolvimento psicológico (BERNS, 2002 p. 21).

Em relação ao paradigma exógeno, não menosprezar os processos internos, mas sim, determinar a importância dos fatores externos no processo de desenvolvimento. Para tanto, cita-se o movimento comportamentalista de Skinner. Para ele a ênfase deve ser dada nas consequências do comportamento e na atividade do indivíduo, pois não se trata apenas de reagir a estímulos. Quanto ao conceito de aprendizagem, Skinner relaciona a aquisição e adaptação das respostas individuais aos condicionalismos externos (AZEVEDO, 2010).

Ainda em relação ao paradigma exógeno, cita-se Bandura e a aprendizagem social, pois para ele os comportamentos humanos são aprendidos por observação e modelagem. Ele enfatiza os elementos cognitivos que estão presentes na aprendizagem por observação. Essa aprendizagem se dá por meio dos seguintes mecanismos: atenção; retenção; reprodução motora e reforço e motivação. Outro exemplo do paradigma exógeno é Vygotsky destacando que é pela linguagem que o indivíduo vai interiorizando as regulações sociais (AZEVEDO, 2010).

Segundo Albert Bandura, o aprendizado também ocorre na observação do comportamento dos outros. A mudança de comportamento na forma de imitação que resulta de observar como outra pessoa desempenha ações e experimenta consequências é chamada aprendizado social, ou cognição (BERNS, 2002 p. 14).

A seguir, citam-se algumas concepções de desenvolvimento intelectual:

2.1 COMPORTAMMENTALISMO

O COMPORTAMMENTALISMO é “A visão teórica que define desenvolvimento em termos de mudanças de comportamento causadas por influencias ambientais”. (BEE; BOYD, 2011p. 27)

A abordagem behaviorista de desenvolvimento cognitivo estuda a mecânica básica da aprendizagem. Nesta abordagem, os bebês nascem com a capacidade de aprender a partir da experiência e a maturação é essencial para que essa capacidade de aprender aumente. Para os behavioristas os mecanismos de aprendizagem do bebê são os mesmos para crianças mais velhas e para adultos (PAPALIA, 2000).

O behaviorismo ou condutismo clássico se nutre de uma longa tradição empírica baseada na metáfora da tábula rasa: nada foi escrito a priori nela, ou seja, o bebê nasce sem conhecimento e sem “instruções” sobre o mundo. Por isso, ele começa experimentando a realidade como um enorme e confuso zumbido, como dizia William James, conflituado por sensações caóticas que provêm tanto do exterior como do seu interior, e é incapaz de controlar qualquer coisa por si mesmo (CASTORINA; CARRETERO, 2014 p. 155)

Os behavioristas acreditam que o comportamento do bebê muda em resposta às experiências. Como parte do desenvolvimento cognitivo das crianças, a capacidade de aprender com o que veem, ouvem, cheiram, degustam e tocam vai evoluindo. Dois processos que os behavioristas estudam para entender o processo cognitivo são: condicionamento clássico.(MARTORELL, 2014).

No condicionamento clássico, o indivíduo aprende a responder automaticamente a um estímulo, resposta reflexa ou involuntária que originalmente não provocava resposta. Nas condições operantes, o indivíduo dá uma determinada resposta para obter um efeito particular. O bebê atua, opera e age, influenciando o ambiente nas condições operantes. No condicionamento operante, pode haver reforço para aumentar a probabilidade do comportamento ou punição, a qual diminui a probabilidade de comportamento (MARTORELL, 2014).

2.2 ABORDAGEM PIAGETIANA

Uma das concepções mais difundidas sobre desenvolvimento intelectual é a do Construtivismo. Os teóricos desta abordagem procuram explicar o comportamento humano em uma perspectiva em que sujeito e objeto interagem em um processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas.

O desenvolvimento intelectual baseado no paradigma teórico do construtivismo tem quatro princípios básicos: Interacionismo, Genético, Dialético e Estruturalista (CELIA, 2003). Por Interacionismo, entende-se a construção do conhecimento através da interação com o mundo dos objetos e com outros seres humanos. Genético significa haver uma gênese e um desenvolvimento em todos os processos da construção. Dialético supõe movimento dinâmico e contínuo da criança com o mundo que a cerca. Estruturalista por ter como forma de organização estruturas que vão se diferenciando e integrando de acordo com o momento de cada uma.

A abordagem Piagetiana enfatiza o crescimento nos processos de pensamento das crianças. Para Piaget o primeiro dos quatro estágios de desenvolvimento cognitivo das crianças é o sensório-motor. Para ele esse estágio acontece aproximadamente durante os primeiros dois anos de vida e os bebês aprendem sobre si mesmos e seu mundo através da própria atividade sensório e motora (PAPALIA, 2000)

Piaget no estágio sensório-motor estudou como a mente estrutura suas atividades e se adapta ao ambiente. Aos poucos os bebês deixam de responder

através de reflexos e comportamentos aleatórios e passam a caminhar orientados por metas (MARTORELL, 2014).

Piaget supunha que o bebê é uma criatura essencialmente perceptiva e motora, mas não conceitual. A princípio, seu mundo carece de ordem, não há objetos, pessoas, nem nenhuma entidade estável por que dispõe de mecanismos gerais de origem biológica (assimilação, acomodação e equilíbrio) e de uma motivação intrínseca para a ação. É esta última, e não a mera percepção, que permite ao bebê encontrar regularidades, gerar expectativas sobre como é o mundo e dar sentido a suas experiências (CASTORINA; CARRETERO, 2014 p. 156).

De acordo com Martorell (2014) a forma de enxergar do desenvolvimento da criança por Piaget, dizia respeito ao produto dos esforços ativos da criança para compreender e agir no seu mundo. Para ilustrar o crescimento cognitivo, Piaget utilizou termos que norteiam tal processo. Por organização, entende-se a criação de categorias ou sistemas de conhecimento. Esquema é o termo usado para padrões organizados de pensamento e comportamento utilizados em determinadas situações. Por adaptação, entende-se o ajustamento a novas informações sobre o ambiente. A assimilação é referente a incorporação de novas informações a uma estrutura cognitiva já existente. Já a acomodação trata das mudanças em uma estrutura cognitiva para incluir novas informações. A equilíbrio é a tendência a buscar um equilíbrio estável entre elementos cognitivos, alcançado através do balanceamento entre assimilação e acomodação.

Assimilação é o processo de usar esquemas para entender as experiências. Piaget diria que um bebê que agarra um brinquedo está assimilando isso a seu esquema de agarrar. O processo complementar é a acomodação, a qual envolve mudar o esquema como resultado de uma nova informação adquirida através da assimilação (BEE; BOYD, 2011 p. 62).

Para a Epistemologia Genética desenvolvida por Piaget, também conhecida por teoria da origem do conhecimento, a educação é uma condição essencial para o alcance da liberdade do homem. O afeto contribui para o processo ensino-aprendizagem, pois além de transmitir conhecimentos o educador deve ouvir os

educandos e estabelecer uma relação de troca. Na epistemologia genética o afeto tem um papel fundamental na inteligência, trata-se de uma energia para o desenvolvimento cognitivo. Dos 0 aos 2 anos as carências são marcadas pelas necessidades orgânicas e a afetividade está voltada para o “EU”. Dos 3 aos 6 anos as atitudes afetivas e intelectuais são de submissão em relação ao adulto, estando interligada ao desenvolvimento da inteligência. Dos 7 aos 11 anos o sucesso ou fracasso dos atos intencionais são acompanhados de alegria e tristeza (MOURA, 2005).

Ao falar sobre a visão de Piaget sobre a linguagem Elliot (1981 p. 46) afirma:

Acredita ele que a criança constrói uma compreensão do modo como o mundo funciona primordialmente através de suas próprias ações. Sua inteligência, em qualquer época, é produto tanto do seu ambiente quanto de certas estruturas mentais que interagem entre si.

Em relação a aquisição da linguagem, para o epistemólogo suíço Jean Piaget esta depende do desenvolvimento da inteligência na criança. Segundo ele, elas passam por estágios (sensório-motor – do nascimento aos 18 meses; pré-operacional – dos 18 meses aos 7 anos; operações concretas – 7 a 11 anos e operações formais – dos 11 anos em diante) para desenvolverem essas estruturas, devendo segui-los numa sequência fixa, mas com velocidades variadas (MOURA, 2005).

De acordo com Jesus (2010, p. 11) período sensório motor:

[...] é um dos períodos mais complexos. Ocorre a organização do desenvolvimento da criança, nos aspectos perceptivo, motor, intelectual, afetivo e social. Começa com reflexos que vão aos poucos se transformando em esquemas senso-motores.

Em relação ao período pré-operatório observa-se uma melhoria na aprendizagem com maior exploração do ambiente. As atividades de representar se tornam mais presentes, bem como a imitação de tudo que o adulto faz. Mesmo com as primeiras reconstituições linguísticas e verbalizações, a criança segue bastante

egocêntrica. Ela brinca com outras crianças, mas ainda não divide seus brinquedos e ideias. Nesse período, ainda não admite que outra criança ocupe sua posição de líder (JESUS, 2010).

2.3 ABORDAGEM PSICOMÉTRICA

A abordagem psicométrica procura medir as diferenças de cada criança no que diz respeito a quantidade de inteligência. Quanto mais alto o escore de uma criança em um teste de inteligência, mais inteligente acredita-se que ela é. Nesta perspectiva teórica, tenta-se avaliar a inteligência por meio de números. Diferente de Piaget que abordava a inteligência de forma qualitativa, os testes psicométricos buscavam medir quantitativamente os fatores que constituem a inteligência, tais como compreensão e raciocínio. Os testes de QI (Quociente de Inteligência) são comparados com normas padronizadas (PAPALIA, 2000).

Nesta abordagem, a maioria dos profissionais acredita que o comportamento inteligente é orientado a metas e adaptativo. O uso da inteligência se dá no sentido de adquirir, lembrar e utilizar o conhecimento; compreender conceitos e relações; e resolver problemas cotidianos (MARTORELL, 2014).

A abordagem mais conhecida da inteligência é a psicométrica. Os objetivos da testagem psicométrica são medir os fatores que se considera que constituem a inteligência, tais como compreensão e raciocínio, e, então, prever o futuro desempenho, tal qual o desempenho acadêmico (MARTORELL, 2014 p. 124)

2. 4 ABORDAGEM DO PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÕES

A abordagem do processamento de informações enfatiza as diferenças individuais no uso da inteligência por parte do indivíduo. Esta abordagem tenta descobrir os processos que envolvem o uso da inteligência, bem como o uso da informação. Pesquisadores desta abordagem concentram-se na memória, na resolução de problemas e na aprendizagem. Preocupam-se com as diferenças

individuais e procuram descrever os processos mentais envolvidos na aquisição da informação e na resolução de problemas (PAPALIA, 2000).

Estudiosos do processamento de informações analisam as partes separadas de uma tarefa complexa para entender quais habilidades são necessárias para cada parte da tarefa e em que idade essas habilidades se desenvolvem, muitas vezes usando o processo de atenção das crianças para inferir o que elas sabem. Aspectos fundamentais do processamento de informações relacionados à faixa etária de 0 a 3 anos incluem habituação, capacidades de processamento de informações como preditor de inteligência e a relação com o desenvolvimento das capacidades piagetianas. (MARTORELL, 2014 p. 129)

2.5 ABORDAGEM PSICANALÍTICA

De acordo com as teorias psicanalíticas do desenvolvimento, o desenvolvimento é constituído de estágios, cada um centrado em uma tensão ou em determinada tarefa. O papel formativo da experiência inicial familiar também é um aspecto que marca as teorias psicanalíticas. Para Freud, a libido, energia sexual básica, inconsciente e instintiva é motivador de todo comportamento humano. Freud propõe os estágios psicosssexuais. Em cada estágio a libido está centrada na parte mais sensível do corpo naquela idade (BEE; BOYD, 2011).

A psicanálise, desenvolvida por Freud pode fundamentar as práticas educativas. Na psicanálise a afetividade influencia na construção do conhecimento de forma essencial através da pulsão da vida e da busca pela excelência. As questões afetivas encontram-se na base da compreensão do mundo e da criatividade mostrando-se fundamentais para o conhecimento e para a prática da aprendizagem (MOURA, 2005).

Para a psicanálise apresentam-se as seguintes fases: Oral (0 a 2 anos) começa a perceber o mundo a partir dos lábios; Anal (2 a 3 anos) controle dos esfíncteres anal e uretral; Fálica (3 a 7 anos) aparecimento do complexo de Édipo; Latência (7 a 12 anos) interesse em conhecer tudo que o cerca e Genital (a partir dos 12 anos) crise de identidade e fase de conflitos (MOURA, 2005).

Erikson, também integrante da teoria psicanalítica, propõe os estágios psicossociais. Para ele, os estágios são influenciados muito menos pelo

amadurecimento e muito mais por demandas culturais comuns para crianças de uma determinada idade (BEE; BOYD, 2011).

3 A RELAÇÃO ENTRE AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL

Sabe-se da importância do ambiente no desenvolvimento intelectual e afetivo da criança. As interações dos sujeitos com seus pares e com os objetos do mundo, embora não sejam condições suficientes para o desenvolvimento pleno dos mesmos, não deixam de se configurar como condições absolutamente necessárias (CASTRO, 2006 p. 5).

Boyd e Bee (2011) citam que o ambiente tem relevância no desenvolvimento intelectual, uma vez que quando é oferecido ambientes físicos interessantes e complexos de acordo com seu nível de desenvolvimento, a criança responde de maneira positiva, tendo impacto concreto tanto quanto as influências hereditárias que podem aparecer. Salienta-se que ambiente não se restringe ao universo familiar, mas sim, inclui-se outros grupos e instituições como as escolas, por exemplo, com participações importantes para o desenvolvimento intelectual. Elas podem funcionar como potencializadoras terapêuticas como patologizantes nesse processo (SOUZA, 2007).

Em se tratando de ambiente escolar, Wallon (1995) ressaltar a importância da transformação do ambiente físico frio em um ambiente propício para a aprendizagem, que se mostra acolhedor e que desperte o interesse das crianças. O meio é um importante fator do desenvolvimento sendo que o desenvolvimento não pode ser estudado fora da situação em que a criança se encontra.

Segundo Vygotsky, a imaginação não pode ser considerada um *"divertimento caprichoso do cérebro"*, mas sim uma função vitalmente necessária, que se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo ser humano, porque *"esta experiência é o material com que se constroem os edifícios da fantasia"*. A partir desta afirmação, o autor conclui sobre a necessidade pedagógica de se ampliar a experiência da criança, a fim de que uma base suficientemente sólida para a atividade criadora seja construída. *"A função imaginativa depende da*

experiência, das necessidades e interesses daqueles nos quais se manifesta”. Quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências, as interações da criança com o mundo (outros sujeitos e objetos) e as atividades que ela é incentivada a realizar, maiores serão suas possibilidades criadoras e mais rica será sua criatividade, porque maior será o material de que sua imaginação poderá dispor na construção de algo novo (CASTRO, 2006 p. 2)

De acordo com Bee e Boyd (2011) a riqueza ou pobreza do ambiente em que a criança cresce podem influenciar no QI das crianças. Desta forma, quando o ambiente é melhorado, o QI aumenta para próximo da extremidade superior. Entretanto, quando o ambiente se torna pior, o desempenho intelectual cai na direção inferior da variação.

Quando os desenvolvimentistas observam como cada família interage com seus bebês ou crianças pequenas e depois acompanham as crianças ao longo do tempo para ver quais tem Q.I.s altos ou baixos, eles começam a ter uma ideia dos tipos de interações familiares específicas que promovem escores mais altos. Em primeiro lugar, os pais de crianças com Q.I. mais alto lhes oferecem um ambiente físico interessante e completo, incluindo materiais lúdicos que sejam apropriados para a idade da criança e seu nível de desenvolvimento (BEE; BOYD, 2011 p. 254).

Atenta-se para a necessidade de ambientes suficientemente ricos para apoiar ou manter o desenvolvimento intelectual normal das crianças. Tal importância é percebida principalmente quando a qualidade do ambiente é abaixo de um limiar crucial (BEE; BOYD, 2011).

Chaves et. al. (2014) coloca que na teoria Histórico-Cultural considera-se que não se nasce humano, mas sim, constitui-se humano ao se apropriar de conhecimentos e experiências humanas acumuladas ao longo da história. Por meio das relações com parceiros experientes a criança vai se apropriando de comportamentos humanos como a fala, o pensamento e a criatividade. Esta teoria compreende “que a formação intelectual e cultural do indivíduo está vinculada ao que lhe é apresentado, sendo oportunizadora ou empobrecedora da aprendizagem e do desenvolvimento” (CHAVES et. al., 2014 p. 4).

A relação ativa da criança com o mundo a sua volta e com os outros é o ponto de partida para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. A interação da criança com este mundo que a rodeia permite que ela desenvolva sua imaginação e criatividade, na medida em que possibilita que ela formule perguntas, busque respostas, descubra e construa o conhecimento. E esta relação é também, segundo Piaget, pressuposto básico para o desenvolvimento do indivíduo autônomo, tanto moral, quanto cognitivamente, na medida em que permite que a criança se desloque de sua própria perspectiva, colocando-se na perspectiva dos outros e percebendo a existência de vários pontos de vista e da necessidade de troca e cooperação (CASTRO, 2006 p. 1).

Outro autor que refere a importância da interação do sujeito com o ambiente para o desenvolvimento cognitivo é Piaget. Em relação a estrutura cognitiva, para Piaget, a mesma não é hereditária, mas sim, desenvolve-se através da interação do sujeito com o ambiente a partir da construção de esquemas. Para ele, quando existe a possibilidade de o indivíduo agir de maneira autônoma, significa que por meio de experiências com outros sujeitos, e com atividades de cooperação, ele se desenvolveu e adquiriu conhecimento. Na experimentação do mundo por meio do contato com o ambiente e com outros sujeitos ocorre a colaboração e a troca que socializa os alunos ao invés de isolá-los (CASTRO, 2006).

Neste sentido Mautner (1993) sublinha o posicionamento de Winnicott no que diz respeito a influência do ambiente para a criança. Para ele um ambiente rico possibilita que a natureza do indivíduo se efetive.

No início da vida, há uma indiferenciação entre o Eu e o ambiente, entre o Eu e o não-Eu, e o registro é percebido de uma forma às vezes não relacionada ao objeto (ou analista), porém mais relacionada ao próprio sujeito, por exemplo, numa falha ambiental, num fracasso do atendimento às necessidades; outras vezes ele surge como um sentimento de fracasso, um sentimento de desestruturação do sujeito (MAUTNER, 1993 p. 3).

Andrade e Franco (2006) sublinham que para Winnicott quando uma criança se depara com um ambiente ruim ela faz uso de um falso *self* para sobreviver, congelando seu verdadeiro *self* para um ambiente novo. Ele acredite que a criança é aquilo que o ambiente lhe permite ser. Para Winnicott o falso *self* refere-se à falta de vida interna ou o sentimento de não existir. Sendo assim um ambiente não

suficientemente bom influencia todo o processo de desenvolvimento da criança tanto emocional como intelectual.

Para Vygotsky o desenvolvimento individual da criança depende do tipo das suas interações sociais, bem como das propostas e estímulos apresentados. Para ele, o desenvolvimento é fruto do ambiente social e cultural. “A importância atribuída ao papel de mediação que os adultos podem ter na promoção do desenvolvimento tem sido uma das ideias mais divulgadas e colocadas em prática” (AZEVEDO, 2010 p. 55-56).

Outro fato interessante é que a organização familiar, as condições de vida e os meios de subsistência influenciam diretamente as atividades lúdicas das crianças. Assim, é possível chamar de "zona lúdica" o espaço em que ocorre o brincar e o jogar, constituído pelos seguintes elementos: o espaço físico propriamente dito, com suas dimensões e conteúdo, o espaço temporal, com o tempo dedicado à brincadeira, bem como experiências, recursos, motivações, pressões e condições sociais que cercam esse espaço (ROSSETTI; SMARSSARO; PESSOTTI, 2009 p. 3).

Com relação a escola, Almeida (2003) dimensiona a importância do ambiente na Educação Infantil. O ambiente e as atividades tanto podem desenvolver quanto estagnar os alunos. Da mesma forma que atividades lúdicas participativas aguçam o pensamento, a compreensão, a criação, a sociabilização, a crítica, a visão global, a libertação, a curiosidade-linguagem, atividades massificantes aguçam a passividade, a submissão, a repetição, a individualização, o consumismo, a visão restrita, a neutralização e a alienação.

Cabe ao educador preparar o ambiente, selecionar e definir os objetivos a serem alcançados por meio da brincadeira infantil. Um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais entre crianças e professores e que enriqueça a imaginação infantil, sem dúvida oportunizará à criança uma conduta autônoma e ativa.

Quando falamos de espaço não estamos fazendo referência simplesmente a um acúmulo de objetivos situados em um lugar. A ideia de espaço faz alusão, mais do que aos componentes isolados que o formam, à particular relação que se estabelece entre ele e as pessoas que o frequentam. Na sua consideração educativa, o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem. (ZABALZA, 1998, p.241)

Maluf (2008) contribui com a relação entre o ambiente e o desenvolvimento intelectual. Para ela, aos dois anos e meio o ambiente é responsável pela forma como a criança se molda, visto que é o lugar onde ela se desenvolve. Dos três aos seis anos ela desvenda formas e dimensões, reproduzindo traços do ambiente. O ambiente na educação infantil deve ser adequado para a faixa etária, com móveis que facilitem o trabalho em grupo e a socialização. Pode ter murais com inúmeras informações, espaços com revistas, jornais e livros para as crianças manusearem e se familiarizarem desde cedo com eles. Quando se faz referência ao ambiente, não se deve remeter apenas a sala de aula, mas sim, os corredores, ambientes comuns, ginásio, jardim, dentre outros (ALMEIDA, 2003).

4 A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL DA CRIANÇA

Acredita-se que as atividades lúdicas possam contribuir para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. O desenvolvimento intelectual, físico, afetivo e social pode ser estimulado através de brincadeiras e jogos. O tempo livre das crianças na educação infantil deve ser valorizado, visto que também colaboram para o desenvolvimento intelectual quando explorados por meio da ludicidade (MARINHO, 2007).

A princípio, as brincadeiras giram em torno dos adultos. Mais tarde, o bebê começa a brincar sozinho durante curtos períodos de tempo, num chamado brinquedo solitário. Mas ele ainda quer sentir a segurança conferida por um adulto em suas proximidades. Os bebês começam logo cedo a se interessar por outras crianças mas, a princípio, eles vêem os outros mais como objetos que como companheiros de brinquedo. Por volta dos dois anos de idade, entretanto, a maioria das crianças gosta de brincar ao lado de outras da mesma idade (brinquedo paralelo), embora, na verdade, as crianças nesta fase não brinquem juntas nem conversem umas com as outras (MANNING, 2006 p. 61-62)

“Os brinquedos são importantes para o desenvolvimento da criança e são atrativos para desenvolver cada vez mais a criança” (SANTOS, 2000, p. 29).

Além disso, exercem a interação, portanto, devem merecer nossa atenção especial. Eles podem seduzir, disseminar ideologias, introduzir bons ou maus hábitos e desenvolver habilidades. Certamente os brinquedos também são ótimos recursos pedagógicos. Mas para isso precisamos conhecê-los e refletir sobre eles (SANTOS, 2000, p. 29).

A literatura aponta para a importância do brincar para o desenvolvimento intelectual infantil (KISHIMOTO, 1998) . Marcada muito mais pela expressividade do

que pela instrumentalidade, a motricidade infantil é lúdica. Kishimoto (1998, p.117) afirma:

Diz-nos Wallon que, entre um e três anos, o desenvolvimento atravessa um período sensório motor/projetivo, isto é, sensorial e simbólico. Ele tem fome de espaço explorável e objetos manipuláveis, que permitam os avanços da autonomia motora. Brincar de andar, de pular, brincar de subir e descer, de pôr e tirar, de empilhar e derrubar, de fazer e desfazer, de criar e destruir. Educar neste momento é sinônimo de preparar o espaço adequado, o espaço “brincável”, isto é, explorável.

Além disso, para abordagem Psicanalítica “o brinquedo e o brincar são os melhores representantes psíquicos dos processos interiores da criança. Eles estão em significação, na busca do sentido dos atos da criança” (KISHIMOTO, 1998, p. 163).

Bettelheim (1988, p.211) ressaltou que:

Visto que muitos de nós, adultos, não conseguimos mais envolver-nos espontânea e diretamente na brincadeira da criança pequena, como gerações mais antigas conseguiam, precisamos usar outros caminhos para compensar isso; nossa compreensão tem de contrabalançar o que perdemos em proximidade e espontaneidade. Uma avaliação mais profunda da ampla importância da brincadeira e do que está essencialmente envolvido nela pode transformar a compreensão intelectual de seu significado teórico no compromisso emocional em relação às atividades lúdicas que toda criança precisa obter dos pais.

Para Bettlheim (1988) as crianças que raramente brincam sofrem de grave interrupção ou retrocesso intelectual, diferente das que possuem grandes oportunidades de brincar. Pensa-se que a brincadeira exercita os processos mentais da criança. Acredita-se que sem a brincadeira, o pensamento pode estagnar, permanecer superficial ou pouco desenvolvido.

O brinquedo faz parte e deve fazer parte da vida da criança, pois é através dele que se simboliza a relação entre pensamento e ação. Acredita-se que aí se encontra a matriz da atividade linguística ao possibilitar o uso da fala, pensamento e imaginação. No início o bebê utiliza o próprio corpo como brinquedo, explorando-o já

nos primeiros meses de vida. Da mesma forma, aos poucos, vão explorando outros objetos que produzem estimulações visuais, auditivas e cinestésicas (ALMEIDA, 2003).

Legítimos depositários da cultura de transmissão oral infantil, as brincadeiras e os jogos tradicionais têm atravessado os séculos, sobrevivendo a todas as mudanças econômicas e sociais ocorridas ao longo do tempo. De fato, várias pesquisas no mundo têm demonstrado a importância de jogar e brincar para o desenvolvimento de aspectos afetivos, cognitivos, sociomotores e culturais de crianças e adolescentes (ROSSETTI; SMARSSARO; PESSOTTI, 2009 p. 1).

É por meio do brincar que a criança conhece e compreende seu modo de agir e pensar. Desta forma, é imprescindível que pais e educadores consigam conhecer os caminhos trilhados pela criança durante o ato de brincar. A prática emancipatória do processo de ensino-aprendizagem se dá também através de atividades lúdicas. As intervenções psicopedagógicas devem acontecer mediante conhecimento do funcionamento cognitivo do sujeito. Sendo assim, uma forma de conhecer esse funcionamento é através da observação atenta do dinâmico processo de brincar (CAIERÃO, 2013).

Brincar é estabelecer relações afetivas transmitindo confiança e segurança para a criança. Para a epistemologia genética nos 2 ou 3 anos a característica marcante é a atividade física, denominada sensório-motor. Dos 4 aos 7 anos acrescenta-se a fantasia. Posteriormente começa a independência da criança com o prazer de estar com outras estabelecendo regras e segredos. Para a psicanálise o brincar representa comunicação e resolução de problemas. Em sala de aula o brincar satisfaz a realização psíquica e de identificação para a criança (OLIVEIRA, 2007).

Através do brinquedo, as crianças exteriorizam seus sentimentos, adquirem habilidade, imitam o comportamento do adulto, estabelecem laços sociais, aprendem a governar seus corpos e praticam sua linguagem. À medida que amadurecem, as crianças vão-se entregando a diferentes tipos de brinquedos (MANNING, 2006 p. 61).

O ato de brincar se dá no diálogo da criança com o mundo adulto. Ela, além de transgredir através da ação lúdica, tenta compreender e dar significado ao mundo real. Desta forma, é que se percebe a importância do brincar para o desenvolvimento da mesma. A mediação entre a criança e o mundo acontece por meio da ludicidade. O prazer de brincar com objetos, seres e a linguagem trazem um significado próprio para o mundo adulto (CARVALHO; SALLES; GUIMARÃES, 2002).

O atendimento integral à criança na Educação Infantil proporciona a participação em atividades variadas pensadas para o desenvolvimento de suas funções cognitivas, psicomotoras, perceptivas e linguísticas. Tratam-se de exercícios, jogos, brincadeiras, passeios e músicas que preparam as mesmas para o mundo da leitura, escrita, operações matemáticas e para o domínio de conhecimentos em fases posteriores. Além da interação social, promove-se o desenvolvimento das habilidades físicas e intelectuais dos educandos. A formulação de conceitos referentes a natureza, saúde e família são aguçados desde a educação infantil, pois desde cedo, a criança deve sentir prazer em frequentar a escola. Sabe-se que por meio através do lúdico, as atividades acontecem de maneira envolvente, alegre, participativa e desafiadora. Brincar e trabalhar a ludicidade vai de encontro a ideia das escolas de educação infantil que se observa como depositárias de crianças e livrescas. Neste segundo caso, não há planejamento e propostas (ALMEIDA, 2003).

Segundo Bandet e Sarazanas (apud OLIVEIRA, 2000, p.81):

[...] todos os meios de educação deveriam informar-se sobre a forma como as crianças brincam e sobre os objetos que poderiam contribuir na atividade construtiva da brincadeira, pois acredita, que as múltiplas investigações sobre o jogo mostram que não se pode conhecer nem educar uma criança sem saber nem por que nem como ela brinca.

De acordo com Kawagiel e Sonzogno (2006) para Winnicott o ato de brincar vai além da diversão e do entretenimento porque a ação só dará prazer se tiver significado. A representatividade da ação e da brincadeira deve ser focalizada e não apenas dar ênfase ao brinquedo em si. Entender essa vivência faz com que a criança quebre as barreiras com a realidade e possa transitar entre o objetivo e o subjetivo. Para ele o ambiente em que acontece essa experiência, é chamado de “espaço potencial”, “terceira área da experiência” ou “zona intermediária”. O autor percebe a brincadeira como condutor aos relacionamentos em grupo, além de ser uma forma de comunicação. Desta forma, se faz necessário que na Educação Infantil, a brincadeira seja observada como fator de desenvolvimento da criança. Para tanto, a escola e o professor devem proporcionar qualidade ao ato de brincar.

Ao falar em brincar e brinquedo, Almeida (2003) deixa clara a diferença entre ambos. O brincar vai sempre além. Quando absorvida pelo brinquedo, a criança não joga mais, ela torna-se objeto do brinquedo. O conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira, pois o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo. Desta forma, é fundamental, desde a Educação Infantil o trabalho com diversos materiais que se transformam em elementos diferentes em cada brincadeira, tais como: areia, pedra, papel, madeira, etc. Quanto mais sofisticado for o brinquedo, mais distante do seu valor no brincar ele está. Os brinquedos terão um significado profundo quanto vierem representados pelo brincar.

Falar em brincar, brinquedo e ludicidade pode remeter a Ludotecas, pois se trata do acesso a uma variedade de opções em um ambiente lúdico. Em relação às Ludotecas, Almeida (2003) apresenta como um espaço de brinquedos, oferecidos pelas crianças e pela escola onde as mesmas trocam os brinquedos, brincam com eles e até os levam para casa. Trata-se de uma sala com os mais variados tipos de jogos pedagógico que possuem a finalidade de instruir brincando, ou seja, estimular o aluno a desenvolver habilidades psicomotoras e intelectuais. É um convite a exploração e experimentação de muitas atividades.

Por meio de atividades lúdicas a criança pode se expressar e expor a sua criatividade. Faz-se necessário que o educador planeje as atividades de acordo com a realidade dos alunos. A experiência de vida dos mesmos pode enriquecer as atividades tornando-as ainda mais atrativas. Cabe ao educador adotar uma postura criativa, perceptiva e reflexiva para desenvolver nos alunos uma postura

investigativa. O educador deve proporcionar a vivência de diversas formas de brincar, pois as atividades lúdicas não devem acontecer sem razão, devem ser planejadas, organizadas e avaliadas, devendo fundar-se nas necessidades e interesses dos alunos (MALUF, 2008).

4.1 O USO DO JOGO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Alves e Bianchin (2010) colocam que mesmo que se reconheçam diferentes modalidades de comunicação, o que sempre acaba prevalecendo nas escolas são o uso da leitura e da escrita. Percebendo a importância da incorporação de diferentes modalidades, sugere-se a inserção do jogo como favorecedor do desenvolvimento pois considera-se o mesmo um instrumento de aprendizagem.

O brincar e o aprender apresentam estruturas e dinâmicas similares. Neste sentido, deve-se ver e escutar o sujeito do processo de aprendizagem como um todo e não focalizar apenas em suas dificuldades. No jogo, através de um objeto presente, o sujeito alude um objeto, ação ou propriedade ausente. Acredita-se que a imitação vem antes do desenho e da expressão gráfica. “Desta forma, a atividade lúdica fornece informações sobre os esquemas que organizam e integram o conhecimento em um nível representativo” (CAIERÃO, 2013, p. 51).

Almeida (2003) coloca que, para Piaget o jogo é mais do que um entretenimento para que as crianças gastem energia, é um meio que enriquece o desenvolvimento intelectual, uma vez que os jogos pré-operatórios (antes do período escolar) representam simbolicamente o conjunto de realidades vividas pelas crianças além de desenvolver o instinto natural. Elas assimilam a realidade e reconstróem a realidade. De acordo com Piaget, jogando as crianças assimilam as realidades intelectuais e quanto mais se desenvolvem, mais significativos os jogos vão ficando.

A partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir objetos, reinventar as coisas, o que já exige uma “adaptação” mais completa. Essa adaptação que deve ser realizada pela infância, consiste numa síntese progressiva da assimilação com a acomodação. É por isso que, pela própria evolução interna, os jogos das crianças transformam pouco a pouco em construções adaptadas, exigindo sempre mais do trabalho efetivo, a ponto de, nas classes elementares de uma escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrerem entre o trabalho e o jogo (ALMEIDA, 2003 p.25).

Sendo assim, afirma-se que a atividade lúdica deve ser a base para as atividades intelectuais e sociais superiores. Para Freinet o trabalho com jogos educativos consiste na ideia de busca, esforço, seriedade, produção-satisfação e crítica. Para ele não se trata apenas de jogar, mas sim, de dedicar-se aos trabalhos como se fossem jogos, realizando-os com satisfação e prazer (ALMEIDA, 2003).

A criança entre quatro e sete anos tem interesses e características próprias que devem ser atendidos e contemplados com vistas a esse período de vida e escola, no qual ela se encontra. Não podemos ignorar isso em nome de uma pretensa preparação às séries seguintes (SMOLE, 1996, p. 63).

Acredita-se que o jogo é um recurso ligado ao desenvolvimento social, criativo, afetivo, histórico e cultura. Desta forma, desde a Educação Infantil, os educadores devem se interessar e aperfeiçoar seus conhecimentos a fim de direcionar os jogos em sala de aula no trabalho pedagógico. Através dele a criança experimenta, inventa, descobre, aprende e confere habilidades. Jogando, a sua inteligência e sensibilidade vão sendo desenvolvidas de forma que as potencialidades e afetividades vão se harmonizando. Da mesma forma que o jogo incentiva a imaginação, ele auxilia no desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas (ALVES; BIANCHIN, 2010)

“Com esse posicionamento, torna-se evidente que o jogo, em seus vários aspectos, pode desempenhar uma função impulsionadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (ALVES; BIANCHIN, 2010 p. 5).

Originário do vocábulo latino, a palavra jogo significa diversão e brincadeira. Na educação ele é utilizado por promover um ambiente planejado, motivador e enriquecido, o que auxilia no desenvolvimento de inúmeras habilidades. O mesmo é

utilizado inclusive em casos de dificuldades de aprendizagem por facilitar a compreensão de diferentes conteúdos. De acordo com Piaget, a ludicidade é a fonte das atividades intelectuais da criança, por contribuírem e enriquecerem o desenvolvimento intelectual (ALVES; BIANCHIN, 2010).

Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança precisa brincar, criar e inventar. Com jogos e brincadeiras, a criança desenvolve o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma descontraída e espontânea: no jogar, ela constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo (ALVES; BIANCHIN, 2010 p. 6).

O jogo é indicado no meio escolar por estimular o interesse no aluno, favorecendo novas descobertas e enriquecendo sua personalidade. Por meio do jogo como instrumento pedagógico o educador se torna condutor, estimulador e avaliador do processo ensino-aprendizagem. Cabe ao educador a observação atenta, pois observando o desempenho das crianças nos jogos, pode-se avaliar o nível de seu desenvolvimento motor e cognitivo. Por meio da ludicidade as potencialidades são manifestadas e jogando as crianças podem desenvolver suas capacidades. Desta forma, o jogo deve ocupar local de destaque na prática pedagógica, principalmente em sala de aula (ALVES; BIANCHIN, 2010).

De acordo com as autoras anteriormente citadas, é jogando que as crianças descobrem o mundo a sua volta, relacionando-se com a vida, percebendo os objetos e o espaço que seu corpo ocupa. Por meio do faz de conta, jogo simbólico e vivência de papéis, dentre outros jogos, o educando vai realizando atividades próprias do mundo adulto. Vygotsky (1991) afirma que é assim que a criança se comporta para além do seu comportamento habitual de sua idade. Assim, gradativamente colocam outras pessoas na brincadeira e é percebendo a presença do outro que se começa a respeitar as regras e os limites que exigem raciocínio e estratégia.

5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O presente estudo contribui para mostrar a relevância de atividades lúdicas não só em situações de recreação, mas principalmente em sala de aula. Pretendeu-se salientar a relação entre desenvolvimento intelectual, ambiente e ludicidade.

Diante do que foi citado e estudado, afirma-se que a ludicidade e um ambiente rico em possibilidades estimulam o desenvolvimento integral do educando. Tratam-se de dois favorecedores da construção do conhecimento e da socialização, pois além dos aspectos cognitivos, estimulam os aspectos afetivos. O lúdico deve ser um instrumento pedagógico que desenvolve e ensina de maneira prazerosa. O desafio que o jogo provoca gera interesse e potencializa práticas pedagógicas mais envolventes.

Faz-se necessário e indispensável o uso da brincadeira e do jogo desde a Educação Infantil, para que as crianças cresçam convivendo com regras, limites e liberdades, a fim de seguirem como pessoas de bem. Para a criança o jogo é um tipo de exercício, pois “prepara” para a vida adulta.

Acredita-se ser fundamental, criar um ambiente estimulador, diferente das salas de aula tradicionais onde o que prevalece é a cópia e a repetição. Por meio da experimentação com o mundo, o desenvolvimento cognitivo acontece de forma natural. A interação com o ambiente e com os colegas favorece a aquisição de conhecimentos que serão indispensáveis não só para a vida escolar, mas para a vida em sociedade. Ambientes ricos e estimuladores propiciam melhor rendimento tanto para os alunos quanto para o professor.

Percebeu-se a complexidade do desenvolvimento cognitivo, bem como a importância da Educação Infantil no sentido de compreender as atividades lúdicas e seus benefícios. O interesse e a curiosidade que as atividades lúdicas despertam nas crianças contribuem para processos de ensino-aprendizagem mais prazerosos e significativos. Na Educação Infantil pode-se explorar a brincadeira por meio da criatividade, assimilação de novos conhecimentos e incorporação de novos valores.

Sendo assim, compreende-se que o ato lúdico é a base da construção do conhecimento pois facilita ao educando, adquirir conceitos significativos. Através de brincadeiras mediadas pela ação do adulto, é possível interpretar o significado do brincar e incorporá-lo do dia a dia da escola.

A brincadeira vai além de recrear. É uma forma de comunicação da criança com o mundo é o modo de se desenvolver intelectualmente e emocionalmente de forma alegre e espontânea. Quanto a diferença entre brincadeira e jogo, entende-se que o jogo possibilita a vivência de regras enquanto a brincadeira expressa as emoções. Ambos possuem igual importância na Educação Infantil pois são meios em que a criança se desafia e se desenvolve.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira de; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Aprendizagem humana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: prazer de estudar: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ALVES, Luciana e BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, v.27, n.83 São Paulo 2010.

ARANHA, Maria Lúcia A. R. **Desenvolvimento da criança na creche**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

AZEVEDO, Nair Rios. **Atmosfera moral da escola**: a promoção do desenvolvimento ético. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em crescimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

BERNS, Roberta M. **O desenvolvimento da criança**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Trad. Maura Sardinha e Maria Helena Giordani. Rio de Janeiro: Campos, 23 ed., 1988.

CAIERÃO, Iara. Hora do jogo: a arquitetura lúdica como instrumento de avaliação psicopedagógica. In: SCICCHITANO, Rosa Maria Junqueira; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Org.). **Avaliação psicopedagógica**: recursos para a prática. Rio de Janeiro: Wak Editora; 2013.

CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG: Proex, 2002.

CASTORINA, José A.; CARRETERO, Mario. **Desenvolvimento cognitivo e educação**: os inícios do conhecimento. São Paulo: Penso, 2014.

CASTRO, Ana Luisa Manzini Bittencourt de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. **Rev. psicopedag.**, v.23, n.70, São Paulo, 2006.

CELIA, Luciana Dos Santos. **Aquisição e desenvolvimento infantil (0-12 anos):** um olhar multidisciplinar. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CHAVES, Marta et. al. Aprendizagem e desenvolvimento: uma perspectiva pedagógica e psicopedagógica com literatura infantil. **Rev. psicopedag.**, v.31, n.95, São Paulo 2014.

ELLIOT, Alison J. **A linguagem da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

JESUS, Ana Cristina Alves de. **Como aplicar jogos e brincadeira na educação infantil.** Rio de Janeiro: Brasport, 2010.

KAWAGIEL, Vanêssa R. P.; SONZOGNO, Maria Cecília. Uma investigação sobre o brincar de Winnicott, no tempo e no espaço da creche: contribuições da Psicanálise para a Educação. **Rev. psicopedag.**, v.23, n.72, São Paulo 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O Brincar e suas teorias.** São Paulo, Pioneira: 1998.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a Educação Infantil:** Conceitos, orientações e práticas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANNING, Sidney, A. **O desenvolvimento da criança e do adolescente:** Guia básico para autoinstrução. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste et al. **Pedagogia do Movimento:** universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

MARTORELL, Gabriela. **O desenvolvimento da criança:** Do nascimento à adolescência. Porto Alegre: AMGH, 2014.

MAUTNER, Ana Verônica et al. **Em busca do feminino:** ensaios psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

MOURA, Lucilene Tolentino. **A relação da afetividade com a inteligência**. Artigo publicado em 1. nov.2005. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

OLIVEIRA, Renata Cristiane de. **A importância do brincar na construção do conhecimento**. Publicado 4. mai. 2007. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br>>. Acesso em 15 jun. 2009..

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (org). **Educação infantil: muitos olhares**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROSSETTI, Claudia Broetto; SMARSSARO, Taísa Rodrigues e PESSOTTI, Tatiana Lecco. Inventário das brincadeiras e jogos de crianças em diferentes municípios do estado do Espírito Santo. **Rev. psicopedag.**, v.26, n.81, São Paulo, 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) **Brinquedoteca: o lúdico em diversos contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A educação matemática na educação infantil: a teoria das inteligências na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.