

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Gisele Leal
Mariana Megale Luz

A Intervenção Psicopedagógica em Crianças Pré-Escolares
através do Jogo do Faz-de-Conta

Campinas, SP
2006

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Gisele Leal
Mariana Megale Luz

A Intervenção Psicopedagógica em Crianças Pré-Escolares
através do Jogo do Faz-de-Conta

Monografia Final de Curso
apresentada à Faculdade de
Educação da PUCC, para obtenção
do título de Especialização em
Psicopedagogia, sob a orientação
da Profª Drª Maria Silvia Rocha.

Campinas, SP
2006

*A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar, de
brincar e de conhecer. (Albert Einstein, cientista alemão) .*

Resumo

Procurando entender como os jogos e as brincadeiras podem auxiliar profissionais da educação a intervir de forma positiva no processo de desenvolvimento de crianças pré-escolares que apresentam algum transtorno de aprendizagem, o presente trabalho tem como objetivo investigar as diferentes maneiras como essas intervenções podem ser realizadas através a utilização do jogo simbólico no processo de desenvolvimento da linguagem.

Serão realizados uma pesquisa com duas professoras de educação infantil e um levantamento dos materiais disponíveis para o estímulo do jogo do faz-de-conta em crianças pré-escolares de dois e três anos de idade que freqüentam uma escola de Educação Infantil no município de Mogi Guaçu, São Paulo, da rede privada. A pesquisa terá como embasamento a teoria sócio-interacionista, teoria defensora da importância da cultura, sociedade e momento histórico no processo de desenvolvimento infantil, representada principalmente por autores como Vygotsky, Luria, Leontiev e Wallon.

Sumário

Introdução.....	06
Capítulo I - Insights teóricos a respeito da temática	
O desenvolvimento da aprendizagem da criança pré-escolar	10
O Jogo e a Importância do Brincar	17
A Psicopedagogia e a Intervenção através do Jogo	33
Capítulo II – A investigação	
A metodologia e o processo de pesquisa	40
Entrevista 1 - professora do mini-maternal	41
Entrevista 2 - professora do maternal	42
Análise dos questionários	43
Levantamento do espaço e dos materiais que a escola possui	46
Análise do ambiente e dos materiais	49
Sugestão das autoras da pesquisa em questão	61
Roteiro para observação do Jogo do Faz de Conta	62
Considerações Finais	64
Referências Bibliográficas	68

Introdução

O uso de jogos e brincadeiras no ambiente escolar, como uma forma alternativa para a memorização e elaboração de conteúdos por parte das crianças, bem como o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das mesmas, vem sendo bastante discutido nas últimas décadas.

A proposta da pesquisa surgiu como decorrência do interesse da dupla de autoras a respeito da importância dos jogos no processo de ensino e aprendizagem. Convém, então, desde já indicar que ambas as autoras são pedagogas, sendo que uma delas trabalha com crianças da Educação Infantil. Conhecendo mais sobre as dificuldades de aprendizagem e as possibilidades de intervenções psicopedagógicas (clínica ou institucional) neste curso de especialização, paramos para refletir sobre as maneiras como os jogos e brincadeiras podem auxiliar nesse caminho, principalmente o jogo simbólico ou jogo do faz-de-conta, como poderoso aliado dessas intervenções. Serão realizadas observações do espaço, entrevistas com duas professoras e um levantamento dos materiais disponíveis para o jogo do faz-de-conta com crianças pré-escolares de dois e três anos de idade em uma, escola de Educação Infantil da rede privada localizada no município de Mogi Guaçu, interior de São Paulo.

Partindo do pressuposto de que a importância e a ênfase dada ao brincar no processo educativo transforma-se de acordo com o momento histórico e o contexto cultural em questão, pode-se compreender porque a presença do jogo na educação vem evoluindo de maneiras distintas ao longo da história da sociedade humana. O nascimento das primeiras reflexões em torno da importância do brinquedo na educação situa-se ainda na Grécia e Roma antiga. Mais tarde, o Cristianismo, com sua educação extremamente disciplinadora, proíbe a utilização dessas práticas pedagógicas. Com a chegada do Renascimento, entretanto, e a valorização do prazer, reabilita-se a utilização da brincadeira e proliferam-se novos tipos de jogos.

Diversos autores vêm buscando compreender o significado dos jogos, brinquedos e brincadeiras e sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Dentre eles, Piaget, Vygotsky e Wallon destacam-se por suas teorias interacionistas. Em comum, entre os três autores, está a convicção que a origem do jogo infantil encontra-se no processo de imitação. A partir deste ponto de vista compartilhado, é importante destacar modos peculiares como cada um deles avança nos estudos sobre a atividade lúdica. Enquanto Piaget parte da idéia de que a brincadeira, para este autor um processo essencialmente assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, igual à aprendizagem e é compreendida como conduta livre, espontânea, que a criança expressa, Wallon e Vygotsky valorizam o fator social, mostrando que nas brincadeiras dos jogos de papéis, a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e da comunicação (Kishimoto, 2003).

A presente pesquisa tem como objetivo aprofundar o estudo sobre a atividade lúdica e enfatizar a importância da utilização de brincadeiras para o desenvolvimento da criança na escola e em todos os âmbitos sociais. Mais do que isso, visamos compreender como podemos fazer o uso dessas práticas na intervenção psicopedagógica com crianças pré-escolares. É importante deixar claro que teremos como base a teoria sócio-interacionista, ou seja, pesquisas que partem do princípio de que os jogos e as brincadeiras são aprendidos pelas crianças no contexto social, tendo o suporte de seus pares e adultos. Destacaremos, sobretudo, como esses jogos podem contribuir para a emergência do papel comunicativo da linguagem, aprendizagem das convenções sociais e a aquisição de habilidades sociais (Oliveira e Gomes, 2006).

É necessário deixar claro o uso dos conceitos por parte das autoras. Seguindo as idéias de Lima (1991), adotaremos os termos jogo e brincadeira como sinônimos na construção da

pesquisa, em sentido amplo, que engloba todas as formas de atividade lúdica realizadas pela criança.

Mas, porque salientar a intervenção psicopedagógica através de brinquedos e jogos? Pelo fato de que há uma contradição importante em relação a esta atividade: por um lado, os teóricos e os educadores, no nível do discurso, estão de acordo em relação à importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil; por outro lado, muitas vezes os jogos e brinquedos e o próprio momento de brincar das crianças passam despercebidos pelos professores, e/ou são encarados como um “descanso” para o professor e para as crianças. De acordo com Kishimoto (2003), no Brasil grande parte dos sistemas pré-escolares tende para o ensino de letras e números excluindo os elementos lúdicos que poderiam ser utilizados para apropriação de conceitos e desenvolvimento da criança como um todo. Neste sentido, dando ênfase a uma metodologia tradicional, os profissionais da educação acabam por considerar as brincadeiras como apenas um momento de lazer para as crianças, não explorando, assim, a importância pedagógica que estas podem ter, se corretamente mediadas.

A pesquisa torna-se relevante na medida em que visa evidenciar a importância do psicopedagogo saber fazer intervenções na educação infantil e orientar os educadores sobre como utilizar brinquedos e jogos para ajudar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Tal aprendizagem implica em realizar atividades que proporcionem a construção de conceitos, em desenvolver as funções do pensamento, noções de tempo e espaço através da observação, experimentação, reflexão e organização dos contextos educacionais que sejam mais promissores para o desenvolvimento destas atividades. O interessante é que a criança desenvolva esse conjunto de competências de forma prazerosa e descontraída e que o professor ou psicopedagogo disponha de mais esses recursos para realizar as intervenções que julga necessário.

Embora a utilização da brincadeira na intervenção psicopedagógica possa ajudar as crianças em diversas áreas do desenvolvimento, optamos por delimitar nossa pesquisa focando a importância do jogo simbólico na constituição e desenvolvimento da linguagem, devido não só a um maior interesse pelo tema, e em função da idade dos sujeitos selecionados, como também devido à especial importância que as competências lingüísticas têm para o desenvolvimento escolar das crianças. Enfatizamos, então, que as crianças menores têm maior necessidade de praticar a fala, a expressão, aumentando sua capacidade de interação social e organização de pensamentos.

Capítulo I – Insights teóricos a respeito da temática

O desenvolvimento da aprendizagem da criança pré-escolar

Para que se possa fazer observações e análises dos benefícios do uso de atividades lúdicas na educação e identificar possibilidades e formas de utilizá-las na intervenção psicopedagógica, torna-se necessário especificar o processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança em geral, e mais especificamente, da criança pré-escolar.

As teorias que adotam a perspectiva interacionista do conhecimento vêm ganhando um espaço cada vez maior nas discussões educacionais brasileiras. Essa perspectiva busca estabelecer uma relação recíproca entre o sujeito e o objeto no processo de ensino e aprendizagem. Embora partam de pressupostos radicalmente distintos, Vygotsky e Piaget “compartilham a noção da importância do organismo ativo na construção do conhecimento” (Palangana, 1994, p.125).

Para o psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget (1896-1980), o desenvolvimento intelectual da criança tem caráter essencialmente maturativo e universal. Com base nesse pressuposto, o autor dividiu em etapas o processo de maturação cognitiva da criança. São elas: sensório-motora (até os dois anos de idade), pré-operacional (de dois a quatro anos), intuitivo (dos quatro aos sete anos), operatório concreto (de sete a catorze anos) e operatório formal (da adolescência à idade adulta). Piaget, afirma, ainda, que é possível definir os jogos como buscas espontâneas por parte da criança como meio de chegar à descoberta, inventar estratégias, pensar de novo, agir, reconstruir, produzir, num processo contínuo de assimilação e acomodação (Martinelli, 1998).

Ainda segundo o autor, a linguagem e as interações sociais não são suficientes para promover a lógica do pensamento infantil, pois é o sujeito que age sobre seu meio, fazendo da

ação individual e espontânea o principal ator do processo de conhecimento e de desenvolvimento infantis. A criança pré-escolar (em especial as de 2 a 7 anos) segundo Piaget, possui um pensamento egocêntrico, ou seja, está centrada no 'eu', não consegue enxergar as necessidades e as perspectivas do outro, daquele que não está na posição que ela ocupa. As crianças na primeira infância possuem uma ignorância a respeito do próprio 'eu' e nessa perspectiva,

a qualidade de suas trocas intelectuais com outrem ainda define um grau de socialização precário, onde ela se encontra ainda isolada dos outros, não por estar plenamente consciente de si e fechada em si mesma por alguma decisão autônoma, mas por não conseguir usufruir a riqueza que essas trocas lhe trarão mais tarde (Taille, Oliveira e Dantas, 1992, p.16).

Piaget e seus seguidores defendem a característica de universalidade do desenvolvimento humano. Para estes autores construtivistas, “o desenvolvimento é um caminhar rumo ao equilíbrio, caminho este característico de qualquer indivíduo, seja qual for o sexo, idade ou cultura” (idem, p.110). Segundo Taille, Oliveira e Dantas (1992), na teoria piagetiana a inteligência humana deve ser entendida como um sistema cognitivo, que se desenvolve através do processo de reestruturação ou reequilíbrio, construindo-se assim novas e superiores estruturas mentais.

Contraopondo-se à teoria de Jean Piaget, seu contemporâneo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e seus seguidores como Luria, Leontiev e Wallon, construíram a abordagem sócio-histórica da Psicologia. Estes autores preocupam-se em explicitar a dialética entre o biológico e o cultural no processo de desenvolvimento infantil. Segundo, este modelo,

As primeiras formas de comportamento humano – às quais Vygotsky denomina de estruturas elementares – constituem totalidades psicológicas construídas basicamente por determinantes biológicos, por processos reativos. Já as estruturas seguintes (ou superiores), as formas de comportamento mais complexas, emergem todas no processo de desenvolvimento cultural. (Palangana, 1994, p.126).

Podemos nota, a partir dessa citação, a importância dada pelos autores dessa perspectiva aos fatores sócio-históricos e culturais no processo de desenvolvimento cognitivo das crianças. Dessa forma, “a elaboração das funções psíquicas do indivíduo depende da apropriação do conteúdo objetivo disponível na cultura” (p.131). No processo de desenvolvimento, a criança começa usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. Vygotsky desenvolve sua teoria explicando a importância da cultura e das interações sociais para o desenvolvimento humano. Nesta visão o professor é o mediador, mas que não ajuda a criança a construir seu conhecimento, pelo contrário, tem a função de levar o aluno à apreensão efetiva do conhecimento.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento. A criança apresenta níveis de desempenho distintos quando trabalha sozinha e quando trabalha com um adulto ou outras crianças mais experientes. O autor denomina essas possibilidades de ‘zona de desenvolvimento proximal’, capaz de mostrar a importância da mediação e intervenção do Outro para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Para ele, as condições de aprendizagem da criança não podem ser definidas apenas a partir daquilo que estas conseguem fazer sozinhas, ou seja, é preciso levar em consideração todo o processo de

desenvolvimento e aprendizagem interno, mas também as condições de mediação e de relações com as pessoas que constituem seu entorno social.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para o desenvolver de funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação; aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. (Pereira, apud Oliveira, 1995, p.60).

Seguindo as teses marxistas, Vygotsky chegou a conclusão de que as origens das formas superiores de comportamento consciente poderiam ser achadas nas relações sociais do indivíduo com o seu mundo. Nessa perspectiva, o autor nos mostrou que as constantes interações com o Outro, que fazem parte da vida das crianças desde seu nascimento, as introduzem na sua cultura, ensinando-lhes seus valores, regras de conduta e padrões de comportamentos adquiridos historicamente. As primeiras respostas dessas crianças a essa inserção no mundo e na sociedade vêm de sua herança biológica, ou seja, seus reflexos naturais. Mais tarde, através dessas mediações, começam a se formar os processos psicológicos instrumentais mais complexos, primeiramente os intersíquicos (onde ainda há a forte presença do adulto exercendo o papel de mediador entre a criança e o mundo externo) e

depois os intrapsíquicos (resultantes da internalização dos recursos psicológicos que foram oferecidos através das mediações e passa a realizá-las sem necessariamente precisar da presença do Outro). “É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (Vygotsky, Luria e Leontiev, 2001, p.27).

As propostas de Vygotsky foram seguidas por Alexander Luria (1902-1977) que aprofundou seus estudos através de uma teoria neuropsicológica e por Alexei Leontiev (1903-1979), sociólogo e fiel seguidor, ambos russos. Em uma parceria, os três autores desenvolveram um novo tipo de Psicologia, relacionando os processos psicológicos humanos com aspectos culturais, históricos e instrumentais, com ênfase no papel fundamental da linguagem. Henri Wallon (1879-1962), um médico francês que se dedicou ao entendimento do psiquismo humano, também pode ser destacado como um autor sócio-interacionista que defendeu a importância do meio externo no desenvolvimento psíquico da criança, dando ênfase ao papel central da afetividade nesse processo.

Como já citado acima, os autores sócio-interacionistas atribuem à linguagem grande importância no processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil. Ao defender o papel central das interações sociais nesse processo o uso da linguagem torna-se o principal meio de troca de informações e mediação entre a criança e seu meio social.

De acordo com Palangana (1994), Vygotsky considera a comunicação e o contato social a função primeira da fala, desde seus estágios mais primitivos. Junto com a linguagem, a criança internaliza valores, regras de condutas, formas de comportamento, cria símbolos, amplia seus conhecimentos e transforma o real.

“A linguagem é um meio de comunicação que se desenvolve em um contexto e interação social à medida que as crianças e seus companheiros se esforçam para se comunicar

de um modo ou de outro” (apud Bohannon e Bonvillian, 1997, p.347). Ela tem uma função primeiramente de comunicação e torna-se uma função individual na medida em que organiza e controla o comportamento. Para o desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância, o que se reveste de importância primordial são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos portadores de todas as mensagens da cultura, e a linguagem tem papel fundamental nesse contexto.

Na teoria histórico-cultural, reconhece-se que a aquisição da linguagem depende de uma certa maturação cerebral do indivíduo, ou seja, para que se apresente e desenvolva são necessários “níveis mínimos de tamanho cerebral, de conexões a longa distância e de sinapses, particularmente nas regiões responsáveis pela linguagem” (Pinker, 2002). O estágio inicial da aquisição da linguagem costuma ser dividido em duas fases: a fase pré-lingüística e a fase lingüística. Durante o estágio pré-lingüístico, a capacidade da criança desenvolve-se sem produção identificável, ou seja, ainda não há um desejo de comunicação específico. Nessa fase, é o balbuciar dos bebês que sinaliza o começo da aquisição da linguagem. Nesse período, os sons produzidos são bastante variados embora não estejam associados a nenhum significado lingüístico. Mais tarde, quando a criança pronuncia sua primeira palavra, inicializa a fase lingüística, aproximadamente com um ano de idade. Nesse período, o uso das palavras é restrito e limitado, muitas vezes com pronuncia e significado distintos dos habituais. Segundo Stillings (1987, p.01), “esse uso da linguagem indica que o desenvolvimento conceitual da criança tende a ultrapassar seu desenvolvimento lingüístico nos primeiros estágios da aquisição”. Ainda de acordo com o autor,

a investigação das primeiras palavras da criança indica que o conhecimento adquirido por aquelas de um ano de idade toma a forma de um sistema rico de regras e representações. Como esses

sistemas abstratos foram deduzidas, principalmente, através das experiências das crianças na comunidade lingüística, as diferenças entre a gramática da criança e a do adulto são compreensíveis (idem).

No livro *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (2001), Luria enfatiza a importância da linguagem no processo de desenvolvimento infantil e deixa claro sua discordância em relação a idéia de Piaget de que a fala inicial da criança não representa um papel importante no pensamento. Assim, o autor destaca as fases desse processo, apontadas originalmente por Vygotsky. A fala egocêntrica da criança na primeira infância, antes referencial, começa a desempenhar um papel de execução da ação e, em seguida, de planejamento e organização do comportamento (Vygotsky, Luria e Leontiev, 2001, p.30). Dessa forma, usada antes como traços demonstrativos para chamar a atenção do outro, a linguagem passa a ser internalizada pela criança que a usa para fazer distinções para si mesma. Assim, a fala alcança a função instrumental, característica de todas as crianças mais velhas e adultos (idem, p.31).

Diante das discussões acima, fica clara a necessidade de constantes e (de preferência) conscientes mediações no processo de desenvolvimento infantil. Como na nossa cultura, as instituições educacionais ocupam cada vez mais freqüentemente e cada vez mais precocemente uma posição importante neste processo, podemos destacar a importância das mediações por parte do professor, principalmente durante os anos da pré-escola. Nesta fase, a criança desenvolve e elabora a linguagem com maior facilidade e empenho, pois necessita interagir e compreender o outro. O educador responsável deve propor atividades e situações que estimulem a comunicação de seus alunos, avaliando sua prática pedagógica e objetivando cada uma de suas ações. É nessa perspectiva que propomos a utilização do jogo do faz-de-

conta, um poderoso aliado no processo de desenvolvimento, não só na questão da linguagem infantil, como também de outras áreas, tais como as cognitiva e afetiva.

O jogo simbólico ou jogo do faz-de-conta pode ser trabalhado constantemente na rotina escolar e também em intervenções psicopedagógicas clínica ou institucional, curativa ou preventiva, dependendo da situação proposta. A forma de trabalhar o jogo e os materiais utilizados para estimular a ação da criança devem ser adaptados de acordo com os objetivos do educador. No presente trabalho, como já havíamos mencionado, buscaremos mostrar a importância e utilidade do jogo simbólico para o desenvolvimento da linguagem das crianças de dois e três anos de idade. Diferentemente das crianças mais velhas, as crianças pré-escolares ainda não possuem uma memória muito avançada e, por isso, necessitam de objetos mais concretos para a manipulação e imitação do real, ou seja, para irem gradativamente, se constituindo como sujeitos que brincam. A importância da utilização deste jogo, suas características e possíveis formas de realização serão aprofundadas nos subitens que se seguem.

O Jogo e a Importância do Brincar

Os jogos cada vez mais ganham espaço dentro das escolas, principalmente a níveis pré-escolares. É preciso destacar que jogo não se restringe à infância embora predomine nesse período. Ele é uma atividade que envolve o indivíduo e sua cultura, adquirindo assim suas especificidades. Diferentemente do que têm mostrado diversos estudos ao longo das últimas décadas, acreditamos que o brincar, conforme as teorias da perspectiva sócio-interacionista, não é algo natural da criança. Assim como as outras aprendizagens que ocorrem ao longo do processo de desenvolvimento, ele é ensinado a elas pelos adultos, pelas outras crianças com quem convivem e pela sociedade, desde o momento em que chegam ao mundo. Para que a criança brinque, é preciso que haja um constante incentivo e eficazes mediações do seu meio sócio-histórico e cultural.

Ao pertencer a uma determinada cultura, sociedade e/ou momento histórico, o jogo está sujeito a constantes mudanças. Dessa forma, “o brincar se constitui na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico sendo transformado pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas” (Lima, 1991, p.18).

Hoje, na nossa cultura, devido às pesquisas e estudos realizados, podemos afirmar que os jogos são de grande importância no processo de desenvolvimento das crianças e estes têm papel fundamental no contexto pré-escolar. Embora tenhamos diversas teorias que defendam a importância pedagógica do brincar, ainda é raro encontrarmos a atividade lúdica como prática cotidiana das instituições escolares. Segundo Carvalho, Alves e Gomes (2005) nas práticas educativas não há tempo para desenvolver um aprendizado pelo brincar, já que o processo de escolarização e a preparação para a vida devem ser feitos com rapidez. Enquanto, na visão da criança, o brincar nunca desaparece, na documentação escrita presente nas instituições educativas a palavra brincar praticamente inexistente, sendo substituída frequentemente pela palavra atividades.

É necessário ter e/ou programar um espaço físico e temporal, para que jogos e brincadeiras aconteçam, assim como há diferenças no desenvolvimento da capacidade de brincar das crianças decorrentes da disponibilidade e qualidade de materiais lúdicos que são oferecidos a elas. O corpo docente da educação infantil necessita estar consciente da necessidade de um bom espaço/ambiente, e conhecer a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças com quem atuam.

Existem inúmeros tipos de jogos que são classificados por faixa etária, por área de desenvolvimento, por tipo de estímulo, por origem, e diversos outros fatores. Existe também uma gama de brincadeiras que são transmitidas por geração a geração, são jogos que brincamos na rua, na escola durante o recreio e em casa.

Se compararmos os jogos e brincadeiras de antigamente com aqueles encontrados hoje em dia, notaremos grande diferença devido às mudanças tecnológicas e suas conseqüentes influências em nossas vidas. Com a televisão, a internet e inúmeros vídeos e brinquedos eletrônicos modernos foi se estabelecendo um novo rumo para as brincadeiras infantis. E por sabermos disto, cabe ao professor despertar nas crianças outros interesses para o brincar, estimulando-as para outros jogos de sua cultura como pular amarelinha, soltar papagaio, jogar bolinha-de-gude, brincadeiras que muitas vezes estimulam o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, cognitivas, sociais, afetivas e lingüísticas nas crianças.

Relacionamos alguns jogos:

- 1 bolinha-de-gude
- 2 Amarelinha
- 3 Passa anel
- 4 Corre cutia
- 5 Bilboquê
- 6 Gato e rato

- 7 Pega-pega
- 8 Esconde-esconde
- 9 Peteca
- 10 Pião
- 11 Jogo das pedrinhas
- 12 Mamãe da rua
- 13 Elefantinho da cor
- 14 Futebol de botão
- 15 Escravos de Jô
- 16 Coelhoinho sai da toca

Segundo Piaget (1998), o jogo de amarelinha por exemplo, ajuda a criança aprender e respeitar regras, obter noções de espaço e tempo, pois para realizá-lo precisam se locomover, estimula a coordenação motora, desenvolvendo assim os movimentos do corpo. Contribui para o pensar e raciocínio matemáticos e para relacionamentos com outros, que podem conduzir a criança à aprendizagem de algumas regras sociais.

A classificação dos jogos pode ser realizada de diversas maneiras, e diferentes autores e estudiosos das áreas de Psicologia, Pedagogia e Sociologia vêm se esforçando nessa difícil tarefa. Piaget classificou os jogos baseado na evolução das estruturas mentais, de quatro formas, que caracterizam a evolução da criança de acordo com a fase de desenvolvimento. Elas são os jogos de exercícios sensoriomotores; jogo simbólico, jogo de construção e jogo de regras.

Por ser o jogo considerado uma atividade lúdica, pode diferenciar-se ou não das atividades da vida cotidiana pré-escolar das crianças. É importante, entretanto, não confundir o jogo como toda forma de atividade infantil, pois nem tudo que a criança faz pode ser considerado como jogo, como por exemplo: dançar, cantar, assistir televisão, andar de

bicicleta, etc., mesmo sendo atividades também importantes para o processo de desenvolvimento infantil. É importante também que não se confunda o jogo como sinônimo de prazer, alegria, pois atividades como as citadas a cima proporcionam prazer, mesmo não sendo classificadas como jogos. O jogo nem sempre é fonte de prazer, pois ao jogar/brincar, ocorrem trocas de idéias diferentes do ponto de vista de cada criança ocorrendo assim muitas vezes divergências, conflitos e tensões.

Na presente pesquisa, ao nos referirmos aos jogos/brincadeiras, utilizaremos o modo **ESAR** de classificação de jogos:

E: exercício

S: simbólicos, de imaginação, o faz-de-conta

A: acoplagem, de construção

R: regras

- 1 **Jogos de exercício** – não são jogos específicos e se constituem de forma inicial por aparecerem durante os dois primeiros anos de vida da criança, permanecendo por toda a infância. O jogo surge primeiramente como forma de prazer e exercícios simples de repetição de gestos e movimentos.
- 2 **Jogo simbólico** – estes implicam representações, é o jogo de faz-de-conta em que qualquer objeto é usado para dar realidade as fantasias das crianças. Está entre os dois e seis anos, a criança tende a assimilar a realidade através do faz-de-conta e este é o momento em que esta expõe seus medos, desejos, fantasias, sonhos, angustias e revela conflitos.
- 3 **Jogos de acoplagem** – são jogos e/ou brinquedos em que as crianças podem utilizar peças para criar, ou seja, montar, construir, acoplar, etc. Como exemplo temos o quebra-cabeça, play móbil, jogos de encaixe, etc.

4 **Jogos de regras** – a regra supõe as relações sociais ou individuais, muitas vezes estas são impostas pelo grupo e a violação delas incorre uma falta. Começa a se manifestar entre quatro e sete anos e desenvolve-se entre sete e doze anos, período em que a criança deixa o jogo egocêntrico e parte para atividades que exigem maior nível de sociabilidade, onde as regras têm aplicação efetiva e as relações de cooperação entre eles são essenciais. O jogo de regras se desenvolvem e subsistem durante toda a vida adulta.

Esta classificação permitirá ao professor verificar a importância de cada jogo e o desenvolvimento que propicia de acordo com o nível de desenvolvimento da criança e em relação a diferentes processos psicológicos, que cada uma destas modalidades pode favorecer de modo mais típico. É interessante para os educadores observarem as crianças durante a brincadeira, e perceber que os jogos devem estar presentes na vida escolar das crianças e também fora da escola; neste caso deve-se tomar posição em querer usar dessa característica comum entre as crianças e usá-la para próprio desenvolvimento delas e para o próprio trabalho do educador em propiciar e facilitar o processo de aprendizagem.

Destacaremos, em nossa pesquisa, o jogo simbólico, ou seja, o jogo de faz-de-conta, que se corretamente mediado, poderá ocupar uma grande parte do tempo usado para o brincar pelas crianças pré-escolares, sendo uma atividade realizada muitas vezes pela criança sozinha e/ou em grupos. O jogo do faz-de-conta tem uma função essencial no processo de desenvolvimento infantil, principalmente nas crianças mais novas pois as ajuda a compreender e se inserir em seu grupo, constituir a função simbólica, desenvolver a linguagem, explorar e conhecer o mundo físico (Lima, 1991). Através das brincadeiras de faz-de-conta, as crianças procuram compreender o mundo em que vivem e suas relações sociais cotidianas. Esta modalidade de brincadeiras é uma atividade que se inicia geralmente por volta do segundo ao sexto ano de idade e que varia de acordo com o ambiente sócio-cultural

em que a criança está inserida. Durante o jogo de faz-de-conta a criança pode utilizar inúmeros objetos, e lhes dar significados diferentes do que realmente possuem; entretanto, as competências das crianças para brincarem de faz-de-conta não dependem exclusivamente da presença de objetos para brincar, podendo criar situações sem que nenhum objeto as represente, na medida em que seus modos de brincar vão se tornando mais evoluídos. Por exemplo, ao pegar uma caneta ou um graveto o usa como microfone, atribuindo significado a objetos que possuem outro nome e outras funções. Mas, por outro, lado também podem verbalizar o acontecimento sem que nenhum objeto esteja presente como ‘faz de conta que estamos em um parque’. Para que isto ocorra, as crianças criam uma situação imaginária e realizam ações que vêm ou vivem na sociedade e cultura em que estão inseridas.

Neste contexto, torna-se clara a importância da imitação nesse processo. Quanto mais rico e mediado o ambiente externo da criança, mais rica suas brincadeiras e as possibilidades de desenvolvimento. Segundo Lima (1991), a imitação é condição básica para o desenvolvimento da função simbólica, principalmente nos primeiros anos de vida da criança. “A imitação é utilizada pela criança em seus anos pré-escolares, sendo elemento constituinte importante do jogo do faz-de-conta” (p.21).

Para Piaget (1998), o jogo é essencial na vida da criança. Logo no começo da vida a criança vai se mostrando capaz de se envolver em jogos de exercício, em que repete um determinado movimento, muitas vezes apenas porque esta atividade lhe dá prazer. Em torno dos dois anos (na nossa cultura ou em culturas que tenham características semelhantes às nossas) inicia-se o jogo simbólico. Estes satisfazem a necessidade da criança de assimilar a realidade através do faz-de-conta, para se lembrar mentalmente o aconteceu e executar através de sua representação.

Para Piaget (1998), o jogo é de grande ajuda para o desenvolvimento infantil, pois as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade. (Ao contrário de Piaget,

que estabeleceu quatro grandes etapas para explicar o processo de desenvolvimento do sujeito, Vygotsky (1998) não estabelece fases acreditando que o sujeito não é ativo nem passivo, e sim é interativo. A idéia de Vygotsky de que a criança transforma criando é diferente da idéia de Piaget de assimilação do real ao eu. Tanto em Vygotsky como em Piaget se fala na transformação do real por exigência das necessidades da criança, mas para Piaget a imaginação da criança não é mais do que atividade deformante da realidade. Para Vygotsky, entretanto, a criança cria e desenvolve o comportamento que combina o imaginário ao real, a partir do que conhece, das oportunidades do meio, das oportunidades que fazem parte de sua história de vida, e em função das suas necessidades e preferências.

Palangana (1994) afirma que as concepções de Vygotsky e Piaget em relação ao papel do jogo no desenvolvimento cognitivo diferem radicalmente. Para Piaget (1975) no jogo existe a assimilação, ou seja, a criança assimila no jogo o que percebe da realidade às estruturas que já construiu e neste sentido o jogo não é determinante nas modificações das estruturas cognitivas. Para Vygotsky, o jogo proporciona alterações radicais e de extrema importância nestas estruturas. Ao brincar de faz-de-conta a criança usa as interações sociais para ter o acesso a informações de que necessitam, podem apreender as regras do jogo das relações sociais, através dos outros, e muitas das vezes aprendem a regular seu comportamento. Entretanto, importa destacar que as maiores contribuições possíveis a partir do faz-de-conta, dão-se no nível das operações semióticas, para este autor.

Segundo Oliveira, “o brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança”. (1998, p.67). A autora nos lembra que, para Vygotsky, a aquisição do conhecimento e a constituição do processo de desenvolvimento se dá através das zonas de desenvolvimento: a real e a proximal. A aquisição do conhecimento através da zona de desenvolvimento real é possível pelos níveis de desenvolvimento já consolidados, que a pessoa traz consigo. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, indica que, com o auxílio de outros adultos

que já tenham adquirido conhecimentos que os transmite de forma cultural, novos níveis de desenvolvimento são tornados possíveis. Vygotsky diz que: “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (1993, p.12).

Partindo da visão sócio-histórica e cultural de Vygotsky, o jogo/a brincadeira, é atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, que varia e se constitui como função dos contextos culturais e sociais em que as crianças se inserem. O autor classifica o brincar em algumas fases: a primeira fase a criança começa a se distanciar da mãe, começa a falar, andar e movimentar-se, o ambiente a alcança por meio do adulto e estende-se até em torno dos sete anos. A segunda fase caracteriza-se pela imitação, a criança copia a realidade e/os modelos dos adultos. A terceira fase tem origem nas convenções que surgem de regras e convenções a elas associadas. (Lins, 1999).

A criança, quando brinca, elabora inúmeras hipóteses para resolver seus problemas, e, muitas vezes, têm atitudes além do comportamento cabível a sua idade, pelo simples e complexo fato de sempre buscar maneiras de mudar e transformar a realidade. Seus desejos e vontades podem se realizar inúmeras vezes, o quanto desejarem, de modo que criam situações para que possam satisfazer suas vontades.

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam dos adultos; não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a

formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (Vygotsky, 1998, p.12).

Neste contexto, o jogo do faz-de-conta é considerado uma atividade psicológica de bastante complexidade que possibilita a construção e o uso da imaginação para experimentar e vivenciar outras formas de ser que as crianças presenciam dentro de suas sociedades e para realizar representações do seu cotidiano.

Para Vygotsky, a criança quando brinca faz uso de imitação, da observação e da imaginação, pois assim é possível aprender a elaborar e resolver situações de conflito que encontra em seu cotidiano. O autor também salientou que essas representações de início são simples, e depois de acordo com o enriquecimento das experiências da criança as representações no jogo do faz-de-conta tornam-se mais elaboradas, como os papéis que fazem parte de nosso cotidiano. Para tentar compreender o que é ser pai, mãe, médico, cozinheiro, professor, etc, as crianças brincam de casinha, escolinha, de médico e usam objetos diversos para suas representações. Estas representações ajudam as crianças a compreenderem que existem regras, limites e normas sociais que muitas vezes estão inseridas em sua própria cultura. Ao brincar, as crianças desenvolvem-se através de suas invenções. Assim, estendem sua capacidade de visualizar o mundo real, procurando compreender o mundo dos adultos e suas relações. As brincadeiras podem se constituir em atividades propícias para que desenvolvam a linguagem e a narrativa, que ajudam a criança em sua compreensão de si e do outro. Na brincadeira do faz-de-conta, aparecem inúmeras situações imaginativas de intenções voluntárias e formações de planos da vida real, o que constitui o mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar. (Vygotsky, 1984). Um dos aspectos importante colocado por Vygotsky (1984) é que muitas vezes durante o jogo do faz-de-conta, encontra-se o momento importante para estimular o desenvolvimento do pensamento abstrato da criança. Nesta fase, ela começa a dirigir seu comportamento pela dimensão do significado, sendo que seu

pensamento vai se tornando capaz de fazer realizações sem o uso de objetos a todo o momento e as situações são as mais diversas, pois as ações surgem das idéias.

Ainda segundo o autor, quando a criança reproduz o comportamento social das pessoas combina situações do real com elementos da fantasia, em que a criança reproduz e produz novas sínteses sobre o cotidiano. Para que a criança possa fantasiar e reproduzir tais vivências precisa de conhecimentos que podemos chamar de conhecimento prévios da realidade que está à sua volta, do mundo exterior. Quanto mais informações e experiências obtiver, maior serão as chances de imaginar o real no mundo da fantasia onde poderá compreender as situações cotidianas que presencia.

A criança, ao brincar de faz-de-conta, ao construir o real, parte de uma situação social e ao interagir com outros imita o adulto, de forma que ela inicia a ação com uma situação imaginária para reproduzir o real, mas que ao brincar se torna algo que de fato aconteceu e já presenciou. Por exemplo, “ir ao médico e ganhar o palito de plástico que este usa para olhar a garganta” e por realizar este mesmo procedimento do médico a criança faz com outra e pega um objeto qualquer e dá para a criança que faz o papel de paciente e diz que é seu presente. Então, a criança representa algo que foi vivenciado por ela, e esta reproduz algo não totalmente novo, mas conforme a brincadeira se desenvolve, cada vez mais é possível aproximar-se de uma realização consciente de seu propósito. A brincadeira constitui zonas de desenvolvimento proximal da criança, que além de ser capaz de desempenhar o comportamento habitual de sua idade, cria estruturas para mudanças e/ou transformações de acordo com sua necessidade e consciência, que se iniciam atitudes novas em relação ao real.

No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha

aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação (Vygotsky, 1979, p.138).

Além de ser uma situação imaginária, mesmo no universo do faz-de-conta existem regras que devem ser seguidas. Por exemplo, ao brincar de ônibus, exerce o papel de motorista, e para isso toma-se como modelo os motoristas reais que conhece e extrai deles um significado geral e abstrato para a categoria "motorista". Ao brincar, é necessário mostrar o comportamento e realizar coisas que o motorista faz e, para isto, devem-se seguir regras que já estão postas na sociedade, o que as impulsiona para além de seu comportamento como crianças, por criar a situação imaginária, ou por definir seguir ou criar novas regras. Ou seja, o brinquedo constitui as zonas de desenvolvimento proximal da criança e ao brincar, utilizando brinquedos, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto/significado.

Ao desenvolver estas teses, Vygotsky nos permite encontrar elementos para superar a divisão entre o mundo adulto sério e real e o mundo infantil lúdico e fantasioso. Este autor nos permite compreender que a fantasia e a realidade possibilitam que as crianças (assim como os adultos), possam estabelecer conceitos e relações entre real e imaginário e através destas relações constituir-se e inserir-se em sua cultura enquanto sujeito social que é. Sinaliza também que, ao brincar, a criança não apenas fantasia, mas faz uma ordenação do real e têm a possibilidade de ressignificar as diversas experiências cotidianas que vivem. Não se pode esquecer o faz-de-conta permite a reconstrução interna do que é observado do real, o que faz do brincar uma atividade de extrema importância para o seu desenvolvimento em todas as esferas psicológicas.

Além de toda relevância citada acima, o jogo simbólico também exerce importante influência no processo de desenvolvimento da linguagem. Ao brincar, a criança constrói e modifica significados e busca conhecer os papéis sociais e inserir-se nesse meio. Para isso, desenvolve e amplia o uso da fala durante a brincadeira, o que leva a uma constante maturação de seus pensamentos. Segundo Lima (1991), durante o jogo uma das faculdades desenvolvida pela criança é a necessidade de cooperação, o que leva/exige por sua vez, ao desenvolvimento da linguagem. A autora re-afirma que na primeira infância os jogos se estruturam em torno do movimento e do exercício dos expedientes necessários para o desenvolvimento da função simbólica. Após sua constituição e o conseqüente desenvolvimento da fala, a estruturação das brincadeiras começa a envolver a linguagem com papel crescente. Dos símbolos concretos, chegam aos abstratos.

Assim, “após o surgimento da fala, o brincar se modifica em suas modalidades: no faz-de-conta a linguagem domina a regulação interna da atividade”(p20). Ao brincar, as próprias conversas em torno da organização da brincadeira, da distribuição de papéis e significados já levam a criança ao desenvolvimento da linguagem. Durante o jogo, dependendo das mediações externas, as perguntas dirigidas e situações propostas por parte do adulto, esse uso da fala ainda pode ser muito mais elaborado. Com o refinamento do faz-de-conta, a palavra passa a sustentar a criação imaginária, permitindo que a criança prescindia de apoios concretos (ação lúdica e objeto substitutivo) para compor partes da cena lúdica.

Bruner (1975) é um dos autores que estuda a importância dos jogos para o desenvolvimento da linguagem. Para ele, ao brincar e estabelecer relações com o outro, a criança desenvolve determinadas funções lingüísticas tais como: o estabelecimento de papéis no discurso e no diálogo; a determinação das funções gramaticais; a atenção partilhada que desenvolverá conceitos como tópico/comentários e por fim as noções de ação completa ou

realizada *versus* ação não-completada, que serão responsáveis pelas marcações de tempo e aspecto nas línguas (apud Scarpa, 1991, p.60).

No artigo ‘A linguagem no brincar: repercussões do “faz-de-conta” para o processo de letramento (2004), Góes e Lopes nos ajudam a compreender a importância do jogo simbólico no processo de desenvolvimento da linguagem infantil e suas possíveis conseqüências no processo de aprendizado da leitura e da escrita. Segundo as autoras, o faz-de-conta permite que a criança elabore suas concepções sobre os outros e sobre si mesma, como membro de uma cultura e indivíduo singular. Ao brincar, a criança reproduz sua realidade externa podendo transformá-la de acordo com seus desejos e necessidades. Nesse processo, trabalha suas percepções e emoções, transformando seus valores e visões de mundo.

Nos diálogos que ocorrem durante a brincadeira do faz-de-conta a criança faz uma assimilação dos dizeres alheios. Ela age de acordo com aquilo que percebe em seu meio atribuindo valores as diferentes figuras sociais. Dessa maneira, ela amplia sua capacidade de expressar-se e compreender o outro, incorporando normas discursivas, fator essencial para o letramento.

No brincar, embora muitos jogos reportem-se ao ambiente familiar e a espaços profissionais, aparece uma diversidade de esferas de atividade humana e seus correspondentes personagens. As seqüências encenadas são compostas por enunciações dos participantes, em diálogos sintonizados à vida dos personagens. Uma sintonia que revela normas de discurso quanto ao que se diz e aos modos de dizer (Góes e Lopes, 2004, p.14).

Ao interpretar um personagem, a criança altera sua maneira de falar e se ajusta, em diferentes graus, às regras do gênero implicado, preservando algumas características do tema e da composição do enunciado, como sugerem as autoras. “Conforme encenam histórias, as

crianças refinam suas formas de contá-las, com prováveis repercussões para a produção narrativa em modalidade escrita” (idem, p.16). Entretanto, mais do que isso, a criança lida com diferentes formas de discurso e torna-se capaz de produzir e compreender textos dos mais diferentes modelos. É importante salientar que esse processo não se dá de forma direta e muitas vezes leva algum tempo para tornar-se visível.

Acreditamos aqui termos encontrado uma das grandes contradições do processo educativo. Ao mesmo tempo que a escola enfatiza o aprendizado de determinados conteúdos, tais como a leitura e a escrita, não propicia algumas das possíveis condições para que seus alunos desenvolvam habilidades necessárias para tais aprendizados. Em especial, pode-se destacar que a escola não valoriza a utilização do jogo como aliado pedagógico e, ao fazer isso, desperdiça maneiras extremamente eficazes de fazer com que seus alunos aprendam.

Se Vygotsky atribui à imitação o estatuto de forma ou instrumento de reconstrução do real, a educação infantil deve promover situações em ambientes propícios, que possibilite às crianças imitarem; o que observam do mundo real, reproduzirem essas situações; não estão encarando essas imitações sem propósito, e sem propostas didáticas ou descontextualizadas de significados de aprendizagem somente sendo mecânicas, pois se assim for fugirá do propósito de Vygotsky, que é fornecer para as crianças momentos em que estas representem situações de seu cotidiano de maneira que favoreça sua compreensão das relações sociais. A escola a nível pré-escolar não deve considerar a brincadeira como atividade apenas para passar o tempo ou diversão, mas analisá-la através de propósitos pedagógicos que visam desenvolvimento da criança.

Vygotsky (1989) afirma a grande influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no jogo/brincar que a criança aprende a agir cognitivamente, isso depende de motivações e tendências externas. É importante que o professor tenha acesso aos estudos e pesquisas relacionados ao tema, para que ao oferecer jogos/brincadeiras. O papel do professor

da pré-escolar é de grande importância, são eles que criam os espaços, que oferecem os materiais e mediam o jogo para o processo de construção do conhecimento e para isso é necessário promover inúmeras situações que possam ser vivenciadas junto com outras crianças,

é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação. (Kramer apud MEC/SEF/COEDI, 1996 p.19).

É preciso valorizar as brincadeiras que as crianças trazem de casa ou da rua. Assim, poderemos ter acesso àquilo que já conhecem, que pertence a suas realidades. No que diz respeito ao mundo físico, social e do afetivo, é necessário que a escola possibilite o espaço, o tempo e educadores que sejam o elemento mediador das interações das crianças com os objetos de conhecimento.

Por esta grande importância de se encarar o brincar na educação infantil de maneira séria, veremos a seguir, que o professor deve promover atividades contextualizadas e significativas para o aprendizado da criança. Destacaremos no próximo sub-ítem a importância da intervenção psicopedagógica e do diagnóstico com crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. É necessário verificar o nível de desenvolvimento para que se possa intervir de maneira bastante significativa, dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

A Psicopedagogia e a Intervenção através do Jogo

Dando continuidade ao embasamento teórico de nossa pesquisa, julgamos necessário nos aprofundar um pouco mais na questão da psicopedagogia, do diagnóstico psicopedagógico e das possíveis formas de intervenção através das atividades lúdicas, mais especificamente do jogo simbólico no processo de desenvolvimento da linguagem.

No livro *Psicopedagogia na Escola: buscando condições para a aprendizagem significativa* (1993), Masini, Santos e Shirahige descrevem um breve histórico da psicopedagogia. Segundo as autoras, a princípio as dificuldades de aprendizagem eram vistas e tratadas como um problema médico, dando ênfase às causas orgânicas nos comprometimentos na área de aprendizagem escolar. “Dessa forma, os médicos educadores acentuaram, na ação pedagógica, a questão do saber como tratar, tornando a ação pedagógica vinculada à do médico” (p. 14). A psicopedagogia foi fundada através da origem do primeiro Centro Psicopedagógico na França em 1946 que tinha como objetivo desenvolver um trabalho conjunto entre médicos e pedagogos, a fim de auxiliar crianças com problemas de aprendizagem ou de comportamento. Desde seu nascimento, a psicopedagogia já tinha um caráter essencialmente interdisciplinar. Para ajudar as crianças citadas, era necessário formar equipes de médicos, pedagogos, psicólogos, psicanalistas, fonoaudiólogos e demais profissionais, assim como nos dias de hoje. Naquela época, a educação tinha uma característica bastante funcionalista, fazendo com que o trabalho psicopedagógico desse enfoque ao diagnóstico, prescrição, tratamento e prognóstico.

A psicopedagogia chegou ao Brasil através de influências internacionais mas percorreu um caminho árduo até que pudesse contar com um Projeto de Lei que regulamentasse a profissão do psicopedagogo. Ainda hoje, existem grandes questões a

respeito do verdadeiro papel dessa área, devido à vasticidade de seu quadro teórico e ao caráter de identidade da profissão, definida pela construção do próprio objeto de estudo (Rocha, 2006).

De acordo com Rubinstein (1996), “a psicopedagogia tem por objetivo compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento ou problemas de aprendizagem” (p.127). Ela visa compreender os diversos fatores envolvidos neste processo. Assim como outras áreas da saúde, a psicopedagogia implica um trabalho a nível preventivo e curativo. A nível preventivo, é tarefa do psicopedagogo atuar em escolas e em cursos de formação de professores socializando conhecimentos, esclarecendo dúvidas e propondo atividades. Já a nível curativo, o profissional deve ter como objetivo auxiliar crianças e adolescentes com distúrbios de aprendizagem. Em ambos os casos, o profissional da psicopedagogia tem como uma de suas principais tarefas buscar a explicitação das condições de aprendizagem dos sujeitos, identificando áreas de competências e de dificuldades a fim de desenvolver um trabalho contínuo e eficaz.

Antes de iniciar o trabalho psicopedagógico, mais conhecido como intervenção, o profissional dessa área deve realizar um diagnóstico com seu(s) paciente(s). O diagnóstico psicopedagógico é uma espécie de investigação, uma busca por elementos a respeito da trajetória de vida e características do sujeito analisado. De acordo com Bassedas (1999), este diagnóstico deve ser realizado através de um processo contínuo e inovador que está sujeito a constantes transformações. Mesmo durante a intervenção, o diagnóstico continuará a ser realizado a cada nova informação que aparecer, modificando assim, possivelmente, a forma de intervenção realizada. Concluimos que, embora possamos ter uma prévia noção a respeito do sujeito com o qual iremos trabalhar, e formular alguns métodos de intervenção, deveremos ainda manter um olhar apurado e uma mente aberta às alterações daquilo que havia sido planejado. O diagnóstico psicopedagógico deve levar em conta os diversos meios sociais que

fazem parte da vida do indivíduo. Os principais sujeitos e sistemas envolvidos nesse contexto são a escola, o professor, o aluno, a família, o psicopedagogo e a comunidade.

A forma como é realizado o diagnóstico também pode se alterar de acordo com a perspectiva teórica do psicopedagogo ou sua área de atuação. Quando realizado em clínica, o diagnóstico costuma aparecer através da anamnese, ou seja, através das informações dadas pelos pais da criança a respeito do passado do sujeito. Através desse documento, da opinião de outros profissionais quando necessário e de uma entrevista prévia com os pais e com a criança, o psicopedagogo propõe o seu trabalho. Quando realizada na escola, a investigação deve levar em consideração a multiplicidade das relações que acontecem em seu interior e realizar um trabalho conjunto com os profissionais desse contexto. Através da observação contínua, propostas de trabalho e revisão das orientações proporcionadas, o profissional da psicopedagogia encontrará elementos que guiem a sua prática interventiva. “O diagnóstico psicopedagógico focaliza a sua atenção no conhecimento da criança no seu papel de aluno. Ou seja, trabalha sobre sujeitos inseridos numa situação de ensino-aprendizagem” (Bassedas, p. 42).

Para Masini, Santos e Shirahige (1993), o psicopedagogo é aquele que, independente de sua formação, propicia condições para a ocorrência da aprendizagem, acompanhando o processo de cada um dos alunos para que estes superem suas dificuldades. Nesta perspectiva, qualquer profissional que lida diretamente com as questões da aprendizagem atua como psicopedagogo. As autoras acreditam que determinada denominação reduz consideravelmente as questões a respeito do assunto.

Após a realização do diagnóstico pode-se iniciar o processo de intervenção. A intervenção psicopedagógica pode ser realizada de diversas maneiras, dependendo do tipo de problema ou dificuldade apresentados pela criança. No presente trabalho, como já explicitado acima, nos deteremos a discutir a intervenção através do jogo, mais especificamente do jogo

simbólico ou jogo do faz-de-conta com foco no desenvolvimento da linguagem de crianças pré-escolares. Embora também possa ser utilizado para o caráter curativo, proporemos aqui uma intervenção de caráter preventivo, na medida em que deverá ocorrer dentro da instituição escolar, de maneira contínua e através da mediação do próprio professor da escola, do espaço disponível e da disponibilização de materiais e objetos que favoreçam sua constituição e desenvolvimento.

Acreditamos assim que através do desenvolvimento da linguagem podemos auxiliar as crianças a expressar seus sentimentos, organizar e desenvolver pensamento e amadurecer suas relações sociais. O desenvolvimento precoce da linguagem também pode despertar na criança o interesse por sua língua materna e pela leitura, um processo de alfabetização mais tranquilo e uma maior facilidade para composição de textos. Consideramos estas características como bastante necessárias nos dias de hoje na nossa sociedade, onde a maioria das crianças chega à oitava série do ensino fundamental sem saber interpretar aquilo que lê, trabalhar o pensamento crítico e expressar-se de maneira compreensível.

Na pré-escola, a atividade lúdica é uma forma de atividade comum, proporcionando o desenvolvimento da função simbólica. Entretanto, de acordo com Lima (1991), nem toda a atividade que a criança realiza implica necessariamente na verbalização, o que nos permite mais uma vez perceber a necessidade de uma mediação constante por parte do educador.

Embora a utilização do jogo tenha sido muito discutida e usada efetivamente no processo de intervenção psicopedagógica nas últimas décadas, pouco tem-se falado a respeito do jogo simbólico neste processo. São muitas as teorias que defendem a idéia da espontaneidade da criança para brincadeiras como o faz-de-conta, o que faz com que educadores deixem de lado seu papel de mediadores durante a realização de tais brincadeiras. Acreditamos que “a complexidade do brincar de faz-de-conta depende, na verdade, das experiências pelas quais a criança passa, que enriquecem seu repertório e nutrem seu

imaginário” (Lima, 1991, p.22). Somente através de uma mediação direcionada e consciente é que o jogo simbólico se tornará rico e eficaz para um desenvolvimento efetivo, capaz de auxiliar a criança na constituição de significados, assimilação social e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio.

O brincar é uma atividade complexa pois ao combinar ficção com realidade, a criança trabalha com informações, dados e percepções concretas de seu ambiente social. A utilização do jogo no processo de ensino-aprendizagem deve ser realizada com bastante cuidado para que o educador, em sua busca por resultados imediatos, não descaracterize a brincadeira como uma atividade essencialmente lúdica. Mais do que uma fonte de prazer, o brincar é uma fonte de conhecimento e nesse aspecto, segundo Lima (1991), assume papel didático e pode ser explorado no processo educativo. A intervenção do profissional neste caminho dever ter como objetivo a problematização de conhecimentos para seu aluno. Problematizar aqui, ainda de acordo com a autora, significa apresentar o problema de forma a constituir uma questão real para a criança, um problema a ser solucionado, seja esta de qualquer natureza, sendo no nosso caso lingüística.

Lima (1991) deixa claro que a escola não deve ter como função repetir o cotidiano que a criança vivencia fora dela. Pelo contrário, ela deve permitir que vivenciem situações novas e desafiadoras, estimulando o desenvolvimento. (Não podemos nos esquecer que a figura do adulto está sempre presente no espaço escolar, mesmo que este não se encontre fisicamente ao lado das crianças. Elas tendem a seguir as regras rotineiras e chamar a atenção uma das outras quando julgam importante).

Neste sentido, é papel do adulto, seja ele professor, psicólogo ou psicopedagogo, deve fazer do brincar parte integrante de seu planejamento e intervenção.

É função da Escola levar a criança, em qualquer nível de ensino e período de desenvolvimento, a obter experiências e informações

que enriqueçam seu repertório, bem como procedimentos metodológicos que permitam integrar sucessivamente estes novos conhecimentos àqueles que a criança já detém. Isso implica, necessariamente, trabalhar com o instrumental que a criança dispõe em cada etapa de seu desenvolvimento, ou seja, com as formas de intervir e aprender o real e com o imaginário que o ser humano vai adquirindo ao longo da vida (Lima, 1991, p.29).

Já sabemos que a criança pré-escolar dedica grande parte de seu tempo ao brincar de faz-de-conta, desenvolvendo assim sua linguagem e narrativa. Cabe a nós proporcionar mos situações e possibilidades para a ação da criança, de forma que elas possam atuar ativamente na organização de suas brincadeiras. Além de fornecer materiais necessários e estimulantes da criatividade, o educador pode fazer perguntas que exijam maior raciocínio e capacidade de expressão, propor exercícios corporais e situações fictícias para a realização da brincadeira. Para que isso ocorra, o educador deve ser um constante pesquisador para observar os jogos infantis, perceber os interesses das crianças e criar hipóteses de intervenção. Ele deve estar consciente dos objetivos a serem atingidos, conteúdos a serem trabalhados, propondo assim a melhor forma de atuação. Sua ação deve ser sempre refletida, planejada e avaliada. Não deve ficar preso ao tempo e a fatores externos para que não interrompa, inadvertidamente, o processo de aprendizagem e desenvolvimento que ocorrem durante a realização do jogo proposto. É nessa perspectiva que propomos nossa pesquisa. Concluindo com Lima (1991, p.29)

É importante que o educador se oriente no sentido de ampliar o repertório das crianças, não só do ponto de vista lingüístico, como também cultural. Cabe ao educador a tarefa de alimentar o

imaginário infantil, de forma que as atividades das crianças se enriqueçam, tornado-se mais complexas (pelas relações que vão se estabelecendo).

Capítulo II – A investigação

A metodologia e o processo de pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada localizada na cidade de Mogi Guaçu, interior de São Paulo. Como já havíamos citado ao longo do trabalho, uma das integrantes da dupla trabalha no local, o que nos possibilitou maior abertura para a realização da observação do espaço físico e de entrevistas com algumas das funcionárias da escola. Visamos analisar em que medida e com que sentido o jogo simbólico costuma ser trabalhado na escola, qual a disponibilidade de materiais para os alunos e qual o tipo de intervenção pedagógica (se houver alguma) na realização da brincadeira. Focamos nossa pesquisa nas crianças pré-escolares de dois e três anos de idade e devido a esta faixa etária, buscamos compreender como o jogo do faz-de-conta pode ser útil no processo de intervenção, tendo em vista o desenvolvimento primordial da linguagem. Seguindo as idéias sócio-interacionistas, é importante ressaltar que sendo esta uma escola particular, as crianças que a freqüentam pertencem a uma classe social média-alta, o que nos permite analisar suas brincadeiras tendo em vista o ambiente sócio-cultural e econômico em que estão inseridas.

Para descobrir o que nos interessava e fazer um levantamento dos materiais disponíveis no espaço físico da instituição fizemos uma visita à escola em um dia rotineiro, durante a tarde. As professoras não demonstraram nenhuma oposição à nossa presença ou a responderem os questionários propostos. As crianças também permaneceram tranqüilas, em alguns momentos mais curiosas. Além dos dois questionários respondidos pelas professoras do Mini-maternal (crianças de 2 anos) e do Maternal (crianças de 3 anos), também fizemos um levantamento dos materiais disponíveis para a brincadeira nas salas de aula, no parque externo e na brinquedoteca, denominada “sala do faz-de-conta”. Foi possível o registro escrito

e através de fotos que serão anexadas ao presente trabalho. Com relação ao material empírico obtido, analisaremos primeiramente a fala das professoras e, em seguida, a nossa própria observação do espaço. Seguem abaixo os questionários respondidos:

Entrevista 1 - professora do mini-maternal

1. Seus alunos costumam brincar em que momento?

Brincam a maior parte do tempo que passam na escola. Tem 1h30 de parque, além das brincadeiras em sala.

2. Como são as brincadeiras de sala de aula e parque?

No parque, brincam com o que o parque dispõe: tanque de areia, casinha de boneca, balanço, brinquedos de escalar. Em sala, brincam com os blocos de construção, massinha, faz-de-conta com máscaras e outros brinquedos.

3. Os alunos brincam em outros contextos?

Além das brincadeiras vistas como tal, os alunos fantasiam em diversos outros momentos: durante as atividades, histórias, lanche e os momentos de higiene.

4. Em que momento faz uso da sala do “faz-de-conta” e como encara a importância do faz-de-conta para o desenvolvimento de seus alunos?

A sala de faz-de-conta deve ser usada uma vez por semana. Porém nem sempre isso é possível em função do planejamento, da organização da sala, da utilização da sala como ‘depósito’ de materiais. Para crianças pequenas, o faz-de-conta dá-se como representação do real, incorporação de práticas e valores sociais. Apesar da pouca

utilização do espaço do faz-de-conta, outros ambientes permitem esse momento: a casinha de boneca, os momentos de brincadeira em sala.

5. De que modo encara a importância de se brincar?

As crianças pequenas têm necessidade de brincar em vários momentos, de diversas formas. A brincadeira atende necessidades do desenvolvimento motor, noções de espaço, forma, quantidade, conhecimento de mundo.

6. Quando os alunos brincam, em qual momento procura participar e como se dá sua participação?

Prefiro que os momentos de faz-de-conta se dêem sem a intervenção direta do adulto, o que acaba inibindo ou direcionando a brincadeira. Limito a participação/intervenção somente para os momentos em que julgo necessário.

7. A professora teria algo para propor em questão do brincar?

Não tenho nada a propor neste momento.

Entrevista 2 - professora do maternal

1. Seus alunos costumam brincar em que momentos?

Brincam na chegada, em sala de aula e no momento do parque.

2. Como são as brincadeiras de sala de aula e parque?

As brincadeiras de sala de aula são dirigidas e as do parque são livres.

3. Os alunos brincam em outros contextos?

Eventualmente na sala de faz-de-conta.

4. Em que momento faz uso da sala do “faz-de-conta”, e como encara a importância do faz-de-conta para o desenvolvimento de seus alunos?

Brincam eventualmente, eles podem se colocar no lugar de outras pessoas, é uma maneira lúdica de trabalhar as emoções.

5. De que modo encara a importância de se brincar?

É tão importante quanto as atividades de apostila, aliás brinco com eles durante todas as atividades de apostila.

6. Quando os alunos brincam qual momento procura participar e como se dá sua participação?

Na maioria das vezes brinco quando solicitam minha presença, porém em alguns momentos sou eu quem os chamo para brincar.

7. A professora teria algo para propor em questão do brincar?

Ensinar usando brincadeiras, fantoches, com muita alegria, fica muito mais prazerosa a aprendizagem.

Análise dos questionários

Analisando os questionários respondidos pelas professoras do mini-maternal e maternal da instituição pesquisada, pudemos refletir primeiramente sobre algumas falhas em nossa própria metodologia. Ao realizarmos um questionário para que as professoras pudessem

emitir suas respostas de forma escrita, nos limitamos a algumas perguntas. Poderiam ter sido acrescentadas outras, na medida em que ouvíamos as respostas, no caso de utilização de entrevista, como instrumento, o que tornaria a coleta de dados ainda mais rica.

Pudemos perceber, entretanto, a partir das respostas obtidas, que ambas as professoras têm uma notável noção a respeito da importância do brincar como prática pedagógica, embora não costumem intervir nas brincadeiras ou fazer uso de teorias. A professora do mini-maternal, talvez por trabalhar com crianças menores que costumam fazer o uso mais freqüente do lúdico, parece estar mais consciente da importância do jogo do faz-de-conta para o desenvolvimento infantil e do uso de materiais diversificados para o enriquecimento da brincadeira.

As respostas nos mostram que ambas as professoras não fazem uso cotidiano do jogo do faz-de-conta e não estão cientes da importância da mediação constante por parte do educador. Pelo contrário, acreditam que a intervenção do adulto inibe as crianças e só deve ocorrer quando solicitada por elas, como podemos observar nas respostas das questões número seis das duas entrevistas. De acordo com Lima (1991), o brincar, como grande recurso para o professor de Pré-escola, deve ser parte integrante do planejamento. Nesse contexto, o professor tem papel fundamental mediando freqüentemente as brincadeiras, propondo diferentes formas de trabalho, fornecendo outras possibilidades de ação para as crianças. Seu trabalho deve ser refletido e planejado, pois “o brincar não pode ser considerado uma atividade complementar a outras de natureza dita pedagógicas, mas sim uma atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade” (Lima, 1991, p.29).

Na pergunta número cinco, a professora do maternal mencionou que o brincar é tão importante quanto as atividades de apostila. Lima (1991) nos deixa claro que segundo Vygotsky, as atividades de outras naturezas também precisam ser trabalhadas. As

profissionais entrevistadas também enfatizam o fato de as crianças brincarem em diversos momentos do seu dia a dia, durante a realização das mais diversas atividades. É preciso ficar atento a essa informação para evitar que se cometam dois deslizes. O primeiro seria acreditar que a atividade lúdica é algo natural e espontâneo da criança. Como já citamos acima, defendemos as motivações sócio-históricas e culturais que levam a criança ao conhecimento e realização do jogo. O segundo deslize que pode ser cometido seria acreditar nas funções pedagógicas dessas brincadeiras momentâneas. Para que o jogo seja considerado um importante aliado do processo de desenvolvimento cognitivo, motor e emocional da criança, muitas vezes ele precisa ser mediado por um profissional que tenha claro seus objetivos e proponha situações favoráveis.

Em nenhum momento as professoras mencionaram o processo de desenvolvimento da linguagem durante a realização do jogo. Enquanto a professora do mini-maternal demonstra maior conhecimento sobre a importância da brincadeira para diferentes aspectos do desenvolvimento infantil (pergunta número cinco), a professora do maternal demonstra acreditar que o jogo simbólico tem como função trabalhar apenas com as emoções do sujeito (pergunta número quatro). Ao menos, privilegia esta área de desenvolvimento em sua resposta. Sabemos, entretanto, que o brincar de faz-de-conta exige da criança comunicação, desempenho de papéis e criatividade. Daí Vygostky considerar a brincadeira do faz-de-conta uma grande contribuição para a aprendizagem da linguagem oral e escrita pela criança. “O desenvolvimento da imaginação da criança associa-se diretamente à aquisição da fala, que facilita a formação de representações sobre objetos e permite à criança imaginar um objeto que ela nunca viu antes” (Oliveira, 1977, p.45).

Embora a escola possua uma sala dedicada especialmente ao brincar de faz-de-conta bem como uma casinha de boneca bastante equipada e vários outros materiais para esta finalidade (como veremos na análise dos materiais encontrados), as professoras deixam claro

que os equipamentos não costumam ser utilizados com certa frequência, devido a forma de organização e utilização do espaço como citam na pergunta quatro de ambos os questionários. É importante destacar-se que a sala de faz-de-conta está sendo utilizada, segundo uma das professoras como depósito de material, o que revela que a própria instituição considera que este é um espaço menos importante no conjunto de ambientes oferecidos e organizados para as crianças e para promover o seu desenvolvimento.

As duas professoras afirmam que as crianças brincam na maior parte do tempo que passam na escola. Estranho seria se crianças de dois e três anos de idade passassem a maior parte do tempo fazendo atividades de apostila, tendo suas ações controladas pelo tempo e pelas exigências externamente propostas. Não estamos aqui para julgar a metodologia da instituição, mas apenas questionar algumas práticas à luz da teoria na qual nos fundamentamos para a realização do presente trabalho.

Levantamento do espaço e dos materiais que a escola possui

Este levantamento buscará mostrar o quão importante é haver um espaço bem equipado, aconchegante e ao mesmo tempo estimulador do brincar. A criança num espaço favorável e com mediações qualitativamente ricas, começa a pensar, e este “pensar” inicia um processo de construção de noções. Não só de ações, mas da fala que é um dos processos mais importantes do desenvolvimento humano, sendo também desencadeador e elemento constituinte do processo do letramento.

Condições do espaço físico: existe na escola um ambiente que se designa como a sala do “faz-de-conta” e sala de TV. Apesar de ser bem iluminada e ventilada, do nosso ponto de vista, deveria ser maior para que existisse uma boa organização em questão das áreas de materiais pedagógicos como jogos de regras, fantasias e objetos que compõem o acervo para o

jogo do faz-de-conta, e um bom espaço para a televisão, ou até mesmo fazer uma sala apenas para a televisão, justamente pelo fato de proporcionar às crianças um espaço e disposição melhor dos materiais para o momento do faz-de-conta e do brincar em geral.

Destacamos aqui a importância da ludoteca como local de atividade lúdica nas instituições infantis. Ela é um espaço privilegiado de brincadeiras que podem estimular a imaginação, a fantasia e a compreensão do mundo por parte da criança. No entanto, há uma significativa falta de fundamentação teórica, de organização espacial, e muita improvisação por parte dos gestores das brinquedotecas. A brinquedoteca passou a adequar-se aos objetivos e demandas da instituição, que não estão necessariamente condizentes com os objetivos e demandas das crianças (Carvalho, Alves e Gomes, 2005), como podemos perceber na instituição observada.

Relação de brinquedos e jogos encontrados na sala do faz-de-conta

Nome	Quantidade
Boliche	1
Bolas grandes	8
Cavalinhos de pau	6
Carrinhos	10
Fazendinha	3 kits
Fantoches animais	20
Fantoches pessoas	20
Fantasia	40
Telefone	2
Bonecas	5

Ursinhos	10
Tabua de passar roupa	1
Ferro de passar roupa	1
Cozinha	1
Panelas	10
Alimentos de brinquedos em miniaturas	20
Jogo construtor fazendinha	1
Cuboteka	1
Cara a cara	1
Palavras cruzadas	1
Castelo do reino encantado (formas geométricas)	1
Aprendendo a contar	1
Club grow	1
Passaletra	1
Jogo da forca	1
Jogo da memória	3
Jogo da velha	1
Jogo de forma geométrica	3
Jogo de encaixe (EVA)	5
Bingo de palavras	5
Bingo de letras e números	5

Os materiais que são mais propícios para o jogo do faz-de-conta na escola, tais como: fantoches, fantasias, objetos domésticos como guarda-roupa, tábua e ferro de passar roupa, sapatos, chapéus, bolsa, maquiagem, bijuterias, todos ficam a disposição das crianças.

Os materiais pedagógicos da sala estão dispostos da seguinte maneira: na sala existe um varal no meio da parede onde estão pendurados com prendedores alguns jogos que estão dentro de saquinhos de fecho. Existe uma estante na parte superior onde encontram-se alguns jogos de regra e de construção que são de madeira. Nas duas últimas partes estão carrinhos, cestinhas com os kits de fazendinha, cozinha com fogão, e cestinhas com alimentos em miniaturas, e também ferramentas como martelo, serrote, chave de fenda. Há um outro varal onde se pendurava com prendedor os fantoches, mas os encontrei numa caixa de plástico e papelão no chão. As fantasias ficam penduradas nos cabides no suporte ao lado da televisão, e alguns objetos do faz-de-conta ficam dentro do guarda-roupa, e os chapéus e bolsas do lado do guarda-roupa num mancebo. A televisão está localizada do lado da janela junto a um tapete no chão.

Quem usa e com que frequência: a sala é usada uma vez por semana por cada professora junto a suas respectivas turmas em horários alternados. Apenas nas sextas-feiras que o uso da sala se faz coletivo para assistir filme ou brincar. Alguns jogos e brinquedos e/ou objetos com que as crianças costumam brincar também podem ser encontrados dentro das salas de aula. Nas salas das duas professoras entrevistadas existem brinquedos com os quais as crianças brincam e aos quais têm livre acesso; nesse acervo e existem brinquedos que também podem estimular jogo do faz-de-conta, tais como utensílios de cozinha, casinhas de madeira e acessórios diversos que fazem parte da realidade externa desses sujeitos.

Análise do ambiente e dos materiais

As observações que se seguem referem-se a questões de extrema importância na medida em que não só a professora, mas também a instituição devem estar atentas a tais, pois são elas que podem oferecer recursos materiais para que seus alunos se desenvolvam e

conscientizar seus profissionais que o ato de brincar não é apenas um ato como outro qualquer, sendo este é um grande contribuinte para o aprendizado das crianças.

Orientar os profissionais da escola faz-se relevante devido às contribuições que o “faz-de-conta” proporciona através do jogo imaginário. Este pode ser considerado como preponderante entre as diversas formas de brincar das crianças, pois é com este jogo que as crianças transferem suas relações cotidianas já vivenciadas ou vistas, vivenciando diferentes relações humanas e em diferentes papéis, podendo criar e recriar diferentes situações sociais e falas já aprendidas por simplesmente ouvir e imitá-las, iniciando então um momento propício para o letramento. De acordo com a interpretação de Vygotsky (1984), “o brincar, na modalidade de jogo imaginário, promove a flexibilidade das operações de significação” (apud Góes e Lopes, 2004).

As situações de “faz-de-conta” das crianças durante nossa pesquisa na instituição foram de grande valia. Embora as crianças ainda não tenham entrado formalmente no processo de aprendizado da escrita e da leitura, pudemos perceber a importância do jogo imaginário que é o próprio faz-de-conta, que a linguagem das crianças evoluiu e muito de fevereiro a novembro de 2006, sendo isto relato pela professora do mini maternal durante a entrevista, e também observada por nós durante todo o nosso período de coleta de dados focado no faz-de-conta. Notamos que a linguagem desenvolvida pelas crianças entre 2 anos e meio a 4 anos contribui para o letramento, mesmo estas não escrevendo e lendo, mas que já estão percebendo as diferentes letras existentes entre seus nomes e de seus colegas.

De acordo com os dados obtidos através da observação do espaço durante o período de coleta de dados, pudemos registrar as informações através de fotografias que apresentaremos no decorrer destas análises, observando como está disposta a sala em relação à condição física e como estão dispostos os materiais. Acabamos por propor uma alternativa de “mudança”, não para a instituição, mas sim dentro da própria pesquisa, na sala em questão, do espaço que nos

chama a atenção que é pouco, tendo como base os autores e teorias citados nos insights teóricos do presente trabalho.

Analisando as condições da sala, podemos dizer que a iluminação e a ventilação são boas, mas acreditamos que o espaço poderia ser maior, observamos que os brinquedos e fantasias ficam amontoados (Foto A), enquanto o espaço para ver a televisão (Foto B) é relativamente grande, ocupando um espaço que poderia ser usado para que se pudessem dispor melhor os brinquedos e acervos que proporcionam o faz-de-conta. A instituição poderia colocar a televisão em outro espaço colaborando assim para a melhor organização da sala, o que também aguçaria o desejo das crianças em relação a determinado material. O que foi nos relatado, entretanto, é que a instituição não dispõe no momento de uma outra sala somente para a televisão.

Segundo Weiss (1994, p.01) “é indispensável haver um espaço e tempo para a criança brincar e assim melhor se comunicar, se revelar: o médico que cria jogos com objetos do consultório, o vendedor que provoca uma brincadeira com o comprador-mirim, o professor que possibilita situações lúdicas em sala de aula...”.

Se o espaço, as mediações e demais fatores possibilitam à criança o brincar, logo esta inicia o processo do pensar e daí passa a imaginar, buscando situações através de sua memória. Assim com o “desdobramento dessa esfera do brincar, intensificam-se as possibilidades de criar situações mais libertas das restrições do real” (Góes e Lopes, 2004). Conforme a criança atua no plano imaginário ela retoma e amplia sua compreensão das figuras sociais e culturais dentro do contexto das atividades humanas, juntamente com suas regras de relações interpessoais e intrapessoais. As crianças, durante o jogo do faz-de-conta, incorporam, manifestam e recriam sua compreensão de suas vivências dentro do grupo social, desempenham então diversos personagens com inúmeras funções dentro ou não do mesmo

personagem, imaginam e relacionam se de diversas maneiras com seus colegas, através da fala e ações.

Por isso destacamos a importância de um bom espaço e de uma gama de materiais que possibilitem as crianças criarem situações diversas, mas como a instituição não pode dispor a televisão em outra sala, poderia esta dispor melhor os brinquedos e procurar sempre manter a sala organizada, para que os objetos fiquem a vista das crianças e que lhes convoquem o desejo de brincar pelo seu próprio olhar.



Foto A



Foto B

Em relação aos dados de quantidade dos brinquedos que a instituição possui, poderiam ter mais opções, e serem melhor organizados. O mesmo para os materiais para o faz-de-conta: muitos brinquedos estavam misturados e desorganizados, as fantasias estavam emboladas, e alguns perdidos dentro da própria sala, (Foto C). Como por exemplo na estante, havia ursinhos de pelúcia dentro da cestinha de panelas, no cesto cinza na última prateleira. Há inúmeros objetos diferentes juntos, como alimentos em miniaturas junto com pecinhas de madeira de montar, etc. Percebemos então, a necessidade quase que urgente de uma organização nos brinquedos em relação ao espaço, que já é pequeno.



Foto C

Observamos também que não havia kits médicos tanto na sala do faz-de-conta quanto na das professoras, que poderiam ser grandes desencadeadores do brincar de faz-de-conta. Consideramos tal ausência uma pena, na medida em que a presença de determinados materiais teria um grande valor sob uma visão psicopedagógica institucional. Durante nossa permanência na escola percebemos que as crianças gostam de brincar de médico e paciente, e pegam objetos quaisquer para usar como ferramentas de médico, o que não deixa de ser um

modo de superação dos limites dados pelos contexto, por iniciativa das crianças, que fazem uso, e muito, de sua criatividade. Entretanto, a representação desta temática poderia ser enriquecida, ampliada e generalizada para outras crianças, caso os objetos representativos dela estivessem disponibilizados para as turmas.

Como recurso pedagógico a instituição possui uma casinha de alvenaria (Foto D), com móveis em miniatura de madeira (Fotos E e F), para oferecer momentos de brincar, em que as crianças possam se colocar em situações já vivenciadas na vida real, e externá-las durante o brincar no processo de faz-de-conta. Como presenciado durante a pesquisa, as crianças brincam muito na casinha: adoram cozinhar, brincar de mamãe, papai e filhinho, de lobo mau, e de médico na medida em uma criança diz ser o médico, e outra se deita na caminha enquanto seu amiguinho a examina.

É preciso usar esses momentos do brincar de faz-de-conta para perceber como a criança constrói seus discursos, sendo que na maioria das vezes esta usa expressões já ouvidas e que pode transformar, mas que encara como suas e não como se fossem de outra pessoa. Quando a criança faz isto é importante não descartar essa fala, apesar de não ser propriamente sua, pois

a criança ensaia, à sua maneira, o jeito de dizer do outro e, assim, refina sua própria capacidade de dizer e de compreender os dizeres. Incorpora e recria falas, ao mesmo tempo em que maneja e experimenta com as palavras e com a enunciação (Góes e Lopes, 2004).

Por exemplo, esta situação vivenciada durante a coleta de dados na instituição, na sala do mini-maternal de crianças de 2 anos e meio e três anos, a professora da sala algumas vezes conta histórias com um fantoche na mão e diz “Oi, turminha eu sou a “Vitória (nome do

fantoches)” e vim contar essa história para vocês, e diz o nome do livro e do autor e assim começa a história; no seu término fecha o livro e diz “Entrou por uma porta e saiu pela outra e quem quiser que conte outra”. Nesse momento, a aluna N. de 2 anos e meio algumas vezes pegava o fantoche e fazia apenas as ações da professora com um livro sentada no chão e folheando-o e mexendo com o fantoche. Após algumas vezes vendo a professora contar histórias assim, e N. realizar essas mesmas ações, começou a reproduzir a fala da professora como sendo sua, mas com algumas modificações mesmo sendo quase imperceptíveis. Esse acontecimento foi de grande importância para a professora que comentou sobre o desempenho de sua aluna, pois N. era muito tímida e insegura de se expor, principalmente com relação a fala.

Destacamos aqui a importância da linguagem no faz-de-conta, pois N. manejou e experimentou as palavras, e para esse jogo teve que buscar em sua memória as ações e falas da professora e recriando como desejou encenar a situação já vivenciada, diversificando sua fala e ações de acordo com os acontecimentos, falando sozinha para amiguinhos imaginários ou para amigos que estão realmente em sua volta para que possa contar a história. Destacamos aqui que a criança não apenas diz o que já ouviu, mas “efetua diferenciações conforme a intenção discursiva e a avaliação social, que é expressa principalmente pela entonação” (Góes e Lopes, 2004) de sua fala, e esta condição do jogo do faz-de-conta contribui para o letramento.

Para Bakhtin (1997), aprender a falar é aprender a estruturar enunciados” (apud Góes e Lopes, 2004, p.302). A linguagem da criança ocorre por observar a fala de outro ou ao participar da conversa, percebendo nas situações vivenciadas diversos tipos de fala, entre o grupo social que convive. No faz-de-conta, a criança retorna às situações vividas na família, na escola ou em vários outros contextos sociais, e ao fazer relações com estas situações percebe maneiras de comportamento e falas diferentes, como a ação da professora e de um

médico, quando vai ao médico percebe que suas ações e falas com relação a ela são diferentes da professora que convive praticamente todos os dias na escola, percebe seus sentimentos em relação entre médico e professora se divergem, isto se pode perceber quando brincam de ser médico e paciente, e que “o brincar consolida, refina e oportuniza transformações do conhecimento que as crianças possuem da cultura” (Góes e Lopes, 2004).



Foto D



Foto E



Foto F

É no brincar que a criança tem mais possibilidades de construir, de experimentar, de mudar, de organizar as relações entre o mundo interno e o externo, pois compartilha experiências com outros. Perguntamos às professoras quem usa a sala do faz-de-conta, e apesar das respostas obtidas, a sala não é usada uma vez por cada professora, durante a semana, pois durante a estada na instituição apenas uma vez foi utilizada. Na sexta-feira, após as 16 horas da tarde, horário em que todas as professoras estão no parque, pois terminaram as atividades dentro de sala de aula, um dos alunos da professora X, trouxe um filme e perguntou quem queria ir assistir. Alguns foram e depois voltaram a brincar no parque novamente. As professoras não fizeram realmente o uso da sala, e não aproveitam esses momentos em que as crianças não apenas brincam, mas constroem e desenvolvem seu pensamento e aprendem. Se as professoras tivessem uma visão psicopedagógica a respeito da importância do brincar, poderiam tirar maior proveito desses momentos únicos para compreender como seus alunos desenvolvem seus pensamentos, como aprendem inúmeras coisas, intervindo e mediando nos momentos necessários. Para isso, precisaria saber fazê-lo quando necessário, e contribuindo assim para que seus alunos progridam em seus processos de aprendizagem.

Nas salas das professoras (mini-maternal e maternal) existem materiais que podem proporcionar o jogo do faz-de-conta, e observamos que as crianças dentro da sala de aula brincam muito e realizam várias vezes o jogo simbólico. Representam suas professoras ao contar histórias com fantoches, brincam de lobo mau, bruxa, com a casinha de papelão que existe dentro da sala (Foto G), (casinha foi construída para trabalharem a história dos Três Porquinhos e as crianças gostaram então a casinha ficará na sala até o final do ano de 2006), de casinha, de mecânico, etc.



Foto G

Na sala do maternal, representada nas figuras abaixo (Foto H e I), existem brinquedos diversos. Notamos a interessante presença de um espelho bem grande, em frente do qual as crianças dançam, comem, etc., estimulando a imaginação e conhecendo seu próprio corpo, através da observação de seus movimentos.



Foto H



Foto I

Na sala do maternal, também existem brinquedos diversos e um espelho (Foto J e L).



Foto J

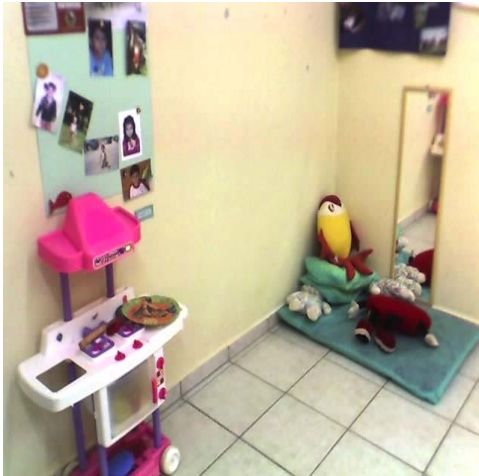


Foto L

Pudemos observar que nas duas salas as crianças têm autonomia de brincar com o que quiserem. No mini maternal as crianças brincam muito de lobo e bruxa, estimuladas pelo fato de ter uma casinha onde podem se esconder; elas têm a autonomia de decidir quem será a bruxa ou o lobo, na troca dos papéis usam a música do “uni dune tê”, música de ferramenta que a professora usa quando precisa escolher alguma criança para ordem de atividade.

Já na sala do maternal os meninos brincam mais de Power Rangers, e usam qualquer brinquedo que possa similar uma arma ou espada, as meninas gostam de brincar de casinha, visto ter uma cozinha que propicia esta fantasia, se “produzem” colocam bolsas, óculos de sol, pegam bonecas para serem seus filhos, e uma criança em especial por adorar cavalos imita – os frequentemente.

Na questão do espaço, em relação ao brincar nas salas e sua organização, podemos considerar que as duas salas dispõem de um espaço bom para que as crianças se sintam à vontade para brincar e se movimentar; os brinquedos sempre estão bem organizados e até mesmo as crianças aprendem a organizá-los. Enfim, o que a instituição poderia investir, é que melhorasse a sala do faz-de-conta em espaço e disposição dos brinquedos de acordo com os interesses das faixas etárias de alunos existentes na instituição, de modo que as crianças

tenham vontade de ir brincar, pois é um espaço em que se sentem bem e que pode se tornar um lugar que propicie momentos mais prazerosos.

Também é preciso que haja, sem dúvida, maior intervenção e mediação por parte dos profissionais da escola, estimulando a brincadeira, propondo situações alternativas que tenham como objetivo o desenvolvimento específico das crianças, de acordo com o que julgarem necessário, mas, de nossa perspectiva, especialmente através de provocações que estimulem o desenvolvimento da linguagem.

A coordenadora pedagógica poderia propor que as professoras dêem opiniões sobre como poderiam melhorar a sala, e até mesmo realizar um projeto de trabalho com as crianças na sala do faz-de-conta, pois como se pode perceber no decorrer desta pesquisa, enfocou-se muito que durante o faz-de-conta as crianças desenvolvem-se de diversas maneiras, e como professores poderiam fazer o uso deste.

Sugestão das autoras da pesquisa em questão

No decorrer de toda essa pesquisa, procuramos mostrar que a maneira e a frequência com que a criança brinca reflete bastante em sua forma de pensar, agir e sentir. Para salientar esse desenvolvimento, demos ênfase na importância do brincar de faz-de-conta nas escolas e a necessidade dessa brincadeira pela qual começam a perceber como é organizada a realidade que as cercam, que são protagonistas de sua vida e as situações que encontram ao passar do tempo passa a ser algo com significado em sua vida. Então, a estruturação mental da criança cada vez mais vai se aprimorando e são através suas ações é que podemos observar seus progressos e em que nível do desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional que a criança já desenvolveu ou esta desenvolvendo.

Segundo Kishimoto, (1998), pesquisas efetuadas em creches e pré-escolas demonstram que os materiais privilegiados pelas instituições infantis continuam sendo os gráficos e os educativos. Torna-se nítido os valores relacionados às atividades didáticas, predominando o modelo escolar, marginalizando a expressão, criatividade e iniciativa da criança.

Nós, como professoras, e agora, futuras psicopedagogas, sugerimos um roteiro que poderá auxiliar aqueles que tiverem o interesse de acompanhar e auxiliar um dos momentos mais gratificantes e necessários para o desenvolvimento das crianças. É bastante importante aprender a fazer essa leitura, e sabemos que é algo desafiador, pois se descobre a grande complexidade do processo de adaptação que as crianças realizam em sua vida real para o faz-de-conta, e como esquematizam em suas estruturas mentais as relações da brincadeira em seu cotidiano e que fazem realmente parte de suas vidas. Assim, assim estarão construindo a tomada de consciência de si mesmo e de outros através de suas relações.

Então, esperamos que este roteiro de observação de como avaliar e mediar o jogo simbólico possa ajudar a quem deseja tê-lo como aliado de seu trabalho pedagógico e que busque compreender e auxiliar o desenvolvimento das crianças. Segue abaixo o roteiro proposto.

Roteiro para observação do Jogo do Faz de Conta

Nome:

Idade:

Turma:

Professora:

1 Motivo de escolha da criança?

- 2 Quais os temas mais freqüentes de faz-de-conta?
- 3 Quais objetos ela usa nesses jogos?
- 4 Que papéis ela costuma desempenhar?
- 5 Com quem ela brinca com mais freqüência?
- 6 Com quem ela nunca brinca?
- 7 A criança solicita a presença da professora no jogo?
- 8 Qual a freqüência e por quanto tempo a criança brinca normalmente?
- 9 Demonstra comportamentos de brigas durante a brincadeira?
- 10 Costuma liderar a brincadeira?
- 11 Quando ela não quer brincar qual a atitude da professora?
- 12 Quando a criança não quer brincar o que ela procura como atividade?

Considerações Finais

“Brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar parte integrante da atividade educativa” (Lima, 1991, p.24). É a partir dessa simples e profunda citação que a dupla finaliza a pesquisa realizada. Através do estudo teórico e de observações práticas, pudemos nos aproximar um pouco mais desse universo lúdico, tantas vezes tão prazeroso e importante para o desenvolvimento de nós como seres humanos.

Embora as questões a respeito da utilização do jogo e da brincadeira como instrumento pedagógico tenha sido bastante discutido por psicólogos e educadores nas últimas décadas, a presença das atividades lúdicas no cotidiano escolar (inclusive na Educação Infantil) ainda é bastante restrita. Em uma sociedade capitalista, competitiva e conteudista como a nossa, o aprender e prazer normalmente não podem caminhar juntos. Dentro do sistema de ensino, entretanto, a Educação Infantil é um dos poucos lugares onde o lúdico ainda é visto como apropriado.

Através das análises realizadas, não podemos deixar de considerar que a instituição pesquisada possui considerável consciência a respeito da importância do jogo no processo de educação infantil. Em comparação com muitas outras instituições já observadas ao longo de nossas vidas como pedagogas, acreditamos que a escola de Mogi Guaçu já está a um passo a frente. Apenas pelo fato de possuir uma sala específica denominada sala do faz-de-conta (embora, como vimos acima, a brinquedoteca tenha passado a adequar-se mais aos objetivos e demandas da instituição do que os objetivos e demandas das crianças), por mais que esta ainda precise de melhorias, já é um avanço em termos da necessidade do lúdico para uma criança. Para nós, mais do que investir no espaço e na quantidade de materiais disponíveis na escola (que nos parece ser bastante completo e sofisticado), é preciso que haja uma

conscientização mais profunda por parte das professoras e demais profissionais da instituição educacional sobre a importância das participações dos educadores adultos junto a esta atividade.

Embora a instituição possua diversos materiais a serem trabalhados com as crianças, não só em relação ao jogo simbólico, mas em relação às brincadeiras como um todo, podemos perceber que não há preparo suficiente dos profissionais para trabalhar com tudo isso a favor do desenvolvimento contínuo das crianças. As professoras entrevistadas, bem como aquelas analisadas durante nossas visitas, não parecem saber como lidar com a quantidade de coisas disponíveis e acabam por deixar passar momentos importantes e oportunidades únicas por falta de informação. Como já vimos acima, nem toda brincadeira possui um caráter pedagógico. Para que aconteça de fato o desenvolvimento esperado, é necessário que haja mediação e intervenção de maneira constante e consciente. O profissional precisa saber qual seu objetivo em relação às crianças, elaborar sua prática e avaliar aquilo que foi realizado. O profissional deve atingir as zonas de desenvolvimento proximal da criança, como já dizia Vygotsky, e ajudá-la a fazer sozinha aquilo que só é capaz de fazer com a ajuda do outro, num primeiro momento. Para isso, é preciso exercer ação contínua.

Segundo Almeida (1992), o educador deve se conscientizar de que ao desenvolver o conteúdo pragmático, por intermédio do ato de brincar, não significa que está ocorrendo um descaso ou desleixo com a aprendizagem do conteúdo formal. Para que os jogos e brincadeiras ajudem no processo de construção do conhecimento, devemos incluir atividades que favoreçam a troca de sugestões e opiniões das questões e criar situações para o desenvolvimento da autonomia.

Resgatando a questão do desenvolvimento da linguagem, fica clara a necessidade da prática constante do jogo simbólico. É durante esse processo que a criança cria e entende os símbolos de seu meio social, tornando-se capaz de compreender os signos e códigos vigentes.

Mais do que aprender a ler e escrever, o desempenho de papéis imaginários faz com que o sujeito entenda os diferentes gêneros discursivos e passe a compreender aquilo que lê e produz, esse é o verdadeiro letramento.

No presente trabalho visamos focalizar a importância do jogo simbólico para o desenvolvimento da linguagem infantil. As crianças de dois e três anos estão em uma fase de aprendizado crucial da fala e comunicação. Embora as salas analisadas possuam, sim, materiais que podem ser usados para estimular esse desenvolvimento, poderiam haver objetos mais criativos e direcionados a fazer com que esses pequenos aprendam a se expressar de forma clara e eficaz. Crianças menores exigem objetos mais concretos, pois possuem a consciência simbólica e a imaginação ainda limitada, em construção. O auxílio do profissional e sua criatividade também são de extrema importância nesse processo.

O trabalho do psicopedagogo, nesse contexto, pode ser realizado de duas maneiras. Se for um trabalho de caráter clínico, o profissional pode possuir seus próprios materiais e usá-los durante as sessões de atendimento de forma ampla e criativa, despertando a necessidade de utilização da fala e expressão da criança. Caso seja um trabalho de caráter institucional, o psicopedagogo pode auxiliar a escola na compra dos materiais necessários e fazer um trabalho de orientação junto aos professores da instituição, deixando clara a importância da realização do jogo simbólico para diversos aspectos do desenvolvimento infantil, bem como da mediação contínua por parte dos adultos. Como psicopedagogas, propomos a instituição analisada, materiais que possam exigir das crianças um nível mais elevado de comunicação. O brincar de casinha ou supermercado às vezes limita as conversas. Propomos materiais e brincadeiras que possam envolver maior quantidade de crianças para que todas desempenhem um papel e que exijam conversas mais longas e profundas durante a sua realização. Também propomos aos professores, a utilização do roteiro anexo acima, para que o educador possa

estar sempre consciente de sua prática, revendo suas falhas e diversificado as maneiras de brincar.

Sabemos que conforme as diferentes manifestações culturais, os jogos apresentam expressões e características próprias. Neste sentido, também cabe aos profissionais da educação levar em conta a realidade de cada criança, e quando possível trabalhar essas diferenças, tornando o trabalho ainda mais rico. É preciso ainda ficarem atentos aos tipos de jogos que iremos utilizar. Atualmente o comércio oferece uma imensa variedade de brinquedos, muitas vezes sem o menor caráter educativo. As atividades lúdicas sofrem diversas influências contemporâneas que colocam em evidência este ou aquele brinquedo.

Concluindo nosso trabalho,

Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo (...) O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve efetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar (Nicolau, 1988, p.78).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, A.M.O. **O lúdico e a construção do conhecimento: uma proposta pedagógica construtivista**. Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento de Educação, 1992.
- BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BOHANNON, J.N. e BONVILLIAN, J.D. **Theoretical Approach to Language Acquisition**. Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- BRUNER, J. **The ontogenesis of speech acts**. Journal of Child Language, 1975.
- CARVALHO, A.M., ALVES, M.M.F. E GOMES, P.L.D. **Brincar e educação: concepções e possibilidades**. Psicologia estud. Vol.10, n.2. Maringá, maio/2005.
- GÓES, M.C. R. e LOPES, P. A linguagem no brincar: repercursões do “faz-de-conta” para o processo de letramento. In: CAMPOS, S. R.L., HARRISON, K.M.P. e LODI, A.C.B. **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- KISHIMOTO, T.M. **O brinquedo na Educação – considerações históricas**.Ed. Escrituras. São Paulo, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRAMER, S. (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LIMA, E. S. A utilização do Jogo na Pré-Escola. In: FARES, J. e CONHOLATO, M.C. **O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1991.
- MARTINELLI, S.C. **Aprendizagem e conteúdo em situação de conflito cognitivo**.

Campinas (SP: s.n.), 1998.

MASINI, E. F. S., SANTOS, E. M., SHIRAHIGE, E. E., **Psicopedagogia na Escola: buscando condições para a aprendizagem significativa.** São Paulo: Unimarco, 1993.

NICOLAU, M.L. **Educação pré-escolar. Fundamentos e didática.** São Paulo, Ática: 1988.

OLIVEIRA S. C. e GOMES, C. F. **Ludicidade e adolescência.** Psicopedagogia On Line: Portal da Educação e Saúde Mental. Maio/2006.

OLIVEIRA, V. e BARROS, A. e BOSSA, N. **Avaliação Psicopedagógica da de zero a seis anos.** Petrópolis, editora Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Z.R. L.S. **Vygotsky: algumas idéias sobre o desenvolvimento e jogo infantil.** 1995.

PALANGANA, I.C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.** São Paulo : Plexus, c1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** 3^A.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINKER, S. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROCHA, N. **Trajetória da Psicopedagogia no Brasil.** Revista Partes - Ano V - 22/04/2006.

ROCHA, M.S. e GÓES, M. C. **O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário.** UNIMEP, Piracicaba, 1993.

SCARPA, E. M. **O Jogo, a Construção e o Erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar.** IEL – UNICAMP, 1991.

STILLINGS, N. D. **Cognitive science: an introduction**. Cambridge, Mass: MITI, 1987.

TAILLE, Y. L., OLIVEIRA, M.K. e DANTAS, H. Piaget, **Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia uma visão: Clínica diagnostica dos problemas de aprendizagem escolar**, 1994, editora DP&A, 19.