



**RATIO - FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**BENEDIMAR BARBOSA DE AMORIM JUNIOR**

**IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Fortaleza  
2016**

**BENEDIMAR BARBOSA DE AMORIM JUNIOR**

**IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia submetida à aprovação do Curso de PÓS-GRADUAÇÃO em PSICOPEDAGOGIA pela Ratio - Faculdade Teológica e Filosófica, como requisito parcial para obtenção de título de Especialista.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Lídia Andrade Lourinho

**Fortaleza**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A524i Amorim Junior, Beneditmar Barbosa de.

Importância dos Jogos na Educação Infantil. / Beneditmar  
Barbosa de Amorim Junior. Fortaleza, 2016.  
53 fls. Broch. Enc.

Orientador(a): Profa. Dra. Lídia Andrade Lourinho.  
Monografia (Especialização) – Ratio Faculdade  
Teológica e Filosófica.

1. Educação Infantil 2. Jogos 3. Psicopedagogia  
I. Profa. Dra. Lídia Andrade Lourinho II. Ratio Faculdade  
Teológica e Filosófica III. Título

CDD 371.397

**BENEDIMAR BARBOSA DE AMORIM JUNIOR**

## **IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia como pré-requisito para obtenção do título de Psicopedagogo, outorgado pela Ratio - Faculdade Teológica e Filosófica, tendo sido aprovada pela banca examinadora composta pelos professores.

Data de aprovação: Fortaleza – CE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lídia Andrade Lourinho.

(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Maria Rosineide Saraiva Sombra

---

Prof.<sup>a</sup>. Especialista. Roberta Maria de Albuquerque Sá

Dedico este trabalho especialmente a Deus, minha família e a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para sua concretização, e a todos aqueles que ainda acreditam na educação deste país.

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, a Deus, meu senhor e salvador que está comigo em todos os momentos, e conhece todos os meus sonhos, ajudou-me a superar os obstáculos e desafios, e me deu a capacidade para concluir essa especialização;

À minha esposa maravilhosa, Simone Maria Souza de Amorim, que eu amo, e soube me compreender e ajudar nos momentos de cansaço, mas o mais importante apoiou-me em todo tempo, e creu nas minhas conquistas;

Aos meus filhos, Brenno Lyncoln Souza de Amorim e Brenna Lya Souza de Amorim, que são os meus tesouros e sempre me apoia e incentiva.

Aos meus queridos e amados pais, Beneditmar Barbosa de Amorim e Maria da Conceição Silva de Amorim, que de uma maneira ou de outra, incentivaram-me quando preciso. Agradeço pelo amor, apoio e dedicação;

Aos meus amigos da faculdade Ratio, pelo incentivo durante todo o curso, especialmente, ao meu amigo Galdino Alexandre Viana de Araújo, pois concluímos essa Pós-graduação juntos, com os mesmos objetivos, alcançados com êxito.

À coordenadora do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia, Roberta Sá, que me incentivou a não desistir nas adversidades e dificuldades, assim como, agradeço a sua secretária Rochele Barreto Lima.

À minha orientadora, Professora e Dra. Lídia Andrade Lourinho, que com muita sabedoria me apoiou e acreditou na relevância deste tema. Agradeço a paciência e atenção dispensadas nas horas difíceis, tornando mais fácil e possível essa conquista;

À querida Professora e mestra Maria Rosineide Saraiva Sombra, por sua ajuda e dedicação em nossos estágios clínico e institucional, por suas palavras de incentivo, sua paciência de fala, amor e dedicação pelo trabalho que realiza.

*“O professor que desperta entusiasmo em seus alunos consegue algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter.”*

*John Dewey*

## RESUMO

Sabe-se que o lúdico é uma ferramenta importante na Educação Infantil. É considerado um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação, porém, exige um planejamento cuidadoso e uma execução pensada e fundamentada. É por meio do lúdico, que o educador pode desenvolver atividades que sejam dinâmicas, divertidas, e que acima de tudo, gerem aprendizagens nos pequenos alunos, além de ajuda-los na sua formação cidadã. Neste trabalho, objetiva-se expor as reflexões sobre o tema com base nos principais teóricos que discutem a temática, como Santos (2007), Vygotsky (1998), Kishimoto (2011), entre outros. O objetivo geral está designado a prática de compreender a importância do jogo para o processo de aprendizagem na educação infantil, e como específicos: identificar como a aprendizagem acontece na Educação Infantil; analisar os benefícios dos jogos para a aprendizagem na infância e conhecer o papel da Psicopedagogia na utilização dos jogos na Educação Infantil. Conclui-se então, que o brincar ajuda no desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social, pois através das atividades lúdicas, a criança forma opiniões, relaciona ideias, sistematiza relações lógicas, desenvolve expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, diminui a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Jogos, Psicopedagogia.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>2</b>	<b>ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	11
	2.1 Resumo histórico da educação infantil no Brasil .....	15
	2.2 Proposta pedagógica .....	20
<b>3</b>	<b>JOGOS QUE ENSINAM</b> .....	21
	3.1 Conceito de jogo .....	22
	3.1.1 Mas o que é jogo? .....	25
	3.1.2 Jogos, brinquedos e brincadeiras .....	26
	3.1.3 Jogos na educação infantil .....	28
	3.2 Pontos convergentes e divergentes entre autores.....	29
	3.2.1 Abordagem de Piaget.....	29
	3.2.2 Abordagem de Vygostsky.....	33
	3.2.3 Abordagem de Wallon .....	34
<b>4</b>	<b>HISTÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA</b> .....	36
	4.1 Áreas de atuação do Psicopedagogo.....	39
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	46
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	48

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, sendo assim, percebe-se um grande avanço no que se refere aos direitos das crianças, tendo em vista que a educação infantil é um direito da criança, e temos função de prover as condições adequadas para o desenvolvimento e bem-estar dos mesmos, assim como, o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação das suas experiências. Portanto, podemos afirmar que o lúdico, parte inerente do ser humano, é uma ferramenta importantíssima para a aprendizagem e deve ser utilizado como recurso pedagógico na educação Infantil.

Trata-se de um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes, porém exige um planejamento cuidadoso e uma execução pensada e fundamentada. É por meio do lúdico que o educador pode desenvolver atividades dinâmicas, divertidas, e proporcionar aprendizagens nos pequenos alunos, além de ajudá-los na sua formação cidadã.

Nesta pesquisa, pretende-se expor as reflexões sobre o tema com base nos principais teóricos que discutem a temática, como Santos (2007), Vygotsky (1998), Kishimoto (2011), entre outros. Os referentes teóricos contribuíram nos aspectos relevantes acerca da temática apresentada, pois compreender e conhecer o jeito particular de cada criança é o grande desafio da educação e de seus profissionais.

Faz-se necessário discutir sobre o assunto, pois percebemos que muitas escolas e educadores não levam a sério o lúdico, e se recusam a adotar essa ferramenta tão simples e tão importante, “o brincar no processo de desenvolvimento da criança”.

Este trabalho justifica-se por perceber que a educação infantil é a fase mais importante do processo de aprendizagem humana. Constitui-se em aspectos que devem coincidir com sugestões que levam as crianças a aprender de acordo a sua capacidade mental.

Esta monografia teórica tem como objetivo geral: compreender a importância do jogo para o processo de aprendizagem na educação infantil. Os objetivos

específicos abrangem: identificar como a aprendizagem acontece na Educação Infantil; analisar os benefícios dos jogos para a aprendizagem na infância, e conhecer o papel da Psicopedagogia na utilização dos jogos na Educação Infantil. Desta forma, a referida pesquisa está dividida em três capítulos: no primeiro, será exposto uma reflexão sobre como a aprendizagem acontece na Educação Infantil; no segundo, será apresentado uma análise sobre os benefícios dos jogos para a aprendizagem na respectiva área; e no terceiro capítulo, evidencia-se o papel da psicopedagogia no âmbito educativo pesquisado.

O trabalho foi desenvolvido através dos seguintes passos metodológicos: seleção bibliográfica, classificação e fichamentos dos livros, artigos, revistas, textos e análise das informações. A pesquisa é classificada como exploratória, e nos mostra que “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 1996, p. 45). Pode-se dizer que a sua principal finalidade é o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Sendo assim, neste trabalho de pesquisa almejo trazer contribuições aos professores de educação infantil, que desenvolvem atividades utilizando os jogos, proporcionando um trabalho expressivo e de qualidade.

## 2 ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar a importância da aprendizagem da educação infantil no Brasil.

Partindo da Constituição Federal de 1988, e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, pode-se destacar que a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, inseriu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1988).

É direito da criança dispor desse ensino, e dever dos estados e Municípios, propiciar condições adequadas para o desenvolvimento social e bem-estar da criança, assim como, o desenvolvimento psicomotor, emocional e intelectual.

A participação social da família na vida da criança é de extrema importância, pois a educação escolar não substitui esse papel, ou seja, é apenas um suporte para a socialização que contribui para o desenvolvimento infantil.

A escola torna-se também responsável pela educação e o cuidado das crianças, atua como uma ponte entre a família e a comunidade local, a qual a criança vive. Devem ser analisadas as crenças, valores e as diversidades de práticas sociais de cada uma, para saber como lidar e como respeitar as particularidades. É na interação dentro das escolas que as crianças aprendem suas culturas locais e respeitam a diversidade cultural de seus colegas, pois, no âmbito escolar, estão os mais diferentes valores sociais (BARBOSA, 2010).

Para Lima (1992), a escola tem a função de levar a criança a níveis elevados na aquisição do conhecimento e da aprendizagem. Se refere a um período em que a criança deve ter experiência e informação que enriqueça seu repertório, assim como, os procedimentos metodológicos capazes de integrar novos conhecimentos aos que já foram adquiridos pelas crianças.

Comparando-se a educação em distintos países, nota-se que o lúdico se faz presente até nos locais em que a infância não é vista de forma tão diferente do adulto. Na Grécia, por exemplo, a vida adulta acontece precocemente, e utiliza-se como forma de preparo para esta etapa, atividades que auxiliam este âmbito. No entanto, a aprendizagem se torna mais fácil quando a forma de aprender é mais prazerosa. (DARRÓZ et al., 2007).

A importância do lúdico no ensino infantil só foi reconhecida pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 1959, que oficializou em lei o direito humano das crianças brincarem, e sendo de responsabilidade da sociedade e as autoridades públicas garantirem o exercício pleno desse direito (DARRÓZ et al., 2007).

Segundo Motta (2002), é importante discutir sobre métodos que contemplem uma educação de qualidade, pois é algo que deve ser estudado com bastante atenção. É necessário ensinar a criança no início da educação a desenvolver seus conhecimentos, por meio de métodos que façam sentido na fase inicial de aprendizado; a ler e não somente decifrar signos; a escrever e não apenas repetir letras, possibilitando assim, uma condição fundamental para a formação do cidadão.

No entanto, é de extrema importância considerar o que a criança já traz em seu currículo e o que é aprendido em seu âmbito familiar. Praticar os hábitos que foram construídos pela família, e no meio social, por mais simples que sejam, devem ser levado em conta, pois esses hábitos possibilita a criança a criar sua personalidade e ter autonomia para iniciar uma vida social (BARBOSA, 2010).

A escola tem por objetivo proporcionar ao educando a aquisição de conhecimento para o desenvolvimento no processo de pensamento da criança, de forma em que essa possa se relacionar com o seu próprio conhecimento, ou seja, a escola deve promover o desenvolvimento da criança com ações pedagógicas adequadas (LIMA, 1992).

Segundo Kishimoto (1994), as escolas utilizam duas formas de ensino, sendo que em uma delas predomina-se a ênfase na alfabetização e nos números, na qual caberia somente o uso de materiais, enfatizando a alfabetização através de uma abordagem teórica, distante do meio social, a qual a criança convive. Na segunda forma de ensino prevalece a brincadeira, que valoriza a recriação de experiências e socialização, priorizando o respeito mútuo no desenvolvimento dos alunos.

Aberastury (2007), discute sobre a importância de iniciar atividades lúdicas na vida da criança nos primeiros meses de vida (por volta dos quatro meses), pois é a fase de símbolos e de desenvolvimento que permite a criança produzir em seu corpo modificações, e começa a ser capaz de controlar seus movimentos coordenados com precisão, aproximando-se dos objetos com as mãos quando estão próximos. É a fase em que a criança é capaz de se apoderar daquilo que está ao seu redor, com a intenção de levar sempre os objetos à boca. Um dos brinquedos mais preciosos

nesta faixa etária é o chocalho, na qual ela sacode, chupa e morde. Dessa forma, ocorre o processo de interação e coordenação motora.

Para discutir as metodologias de ensino infantil, é necessário destacar como se processa o desenvolvimento desse período. Na fase sensório-motora, entre 1 a 2 anos de idade, aproximadamente, as crianças desenvolvem seus sentidos, seus movimentos, os músculos e a percepção de seu cérebro.

Nessa fase às crianças se desenvolvem através do olhar, do ouvir, do falar, de apalpar, do sentir, do mexer, do pegar, ou seja, de tudo que está ao seu redor. É uma nova conquista, uma nova realidade, pois nessa etapa se dá a origem de formação sensório-motora. Nessa situação, o jogo é pura assimilação do real, e caracteriza as manifestações do desenvolvimento das crianças nas brincadeiras (ALMEIDA, 2000).

Na fase simbólica, de 2 a 4 anos de idade, aproximadamente, as crianças passam a utilizar os movimentos motores com mais frequência, cujas mãos tornam-se ferramentas de exploração. É nessa fase que há a manipulação dos objetos, como lápis e giz, pegam objetos para montar e desmontar, dando aos exercícios uma inteligência e uma evolução natural de sua coordenação motora (ALMEIDA, 2000).

Para Friedmann (2006), é nas brincadeiras que se analisam os vários aspectos na criança, pois esse é o momento em que elas se expressam, interagem entre si e com os outros, ou seja, são nessas circunstâncias que desenvolvem habilidades, e aprendem a não considerar esse instante como um ato obrigatório, mas sim, como algo prazeroso, e dessa forma, facilita a aprendizagem. Quando se usa o jogo para transmitir o conhecimento à criança, pensa-se que o ato de aprendizagem pode ser prazeroso e estimulante.

Segundo Lima (1992), o brincar para a criança é como fonte de lazer, que traz conhecimentos, sendo parte integrante das atividades educativas, pois é no brincar que possibilita o processo de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, é através do brincar que oportuniza o educar. A brincadeira traz situações nas quais a criança constitui significados de assimilação dos papéis sociais. O uso das brincadeiras também pode ser visto como um ato de interpretação social. Por exemplo, a família que é parte fundamental no desenvolvimento da criança, já escolhe até antes do seu nascimento os tipos de brinquedos que elas vão utilizar. Para meninas, usam-se

bonecas e casinhas, que representa a mulher em sua vida doméstica e de mãe; já os meninos, utilizam-se carrinhos, que representa a função do homem como motorista. Isso significa que ninguém nasce sabendo brincar, e esse ato é dado pela necessidade da aprendizagem social (KISHIMOTO e ONO, 2008).

No desenvolvimento da criança, os jogos e as brincadeiras podem ser uma forma de representar algo já visto ou vivenciado. Normalmente, as brincadeiras se fazem presentes como uma forma de demonstrar sua realidade e, a oportunidade de mudar aquilo que se viveu para algo que deseja viver. Nessa perspectiva, a criança está na fase do imaginário, e se prepara para a fase em que se aprendem as regras, sendo assim, começa a trabalhar sua vida cidadã (VYGOTSKY, 1984 apud OLIVEIRA, 1994).

Segundo Kishimoto (2010), é nessa fase que os brinquedos se tornam importante, pois é exatamente nessa etapa que as crianças exploram seus sentidos, descobrem a textura do brinquedo, a cor, a diversidade de formas, tamanho, espessura, cheiros e outras especificidades do objeto através do pegar, explorando-os para a compreensão de mundo.

De acordo com as teorias piagetianas, as crianças de pré-escola se encontram em uma fase de transição entre a ação e a operação, ações que separam a criança do adulto (período sensório-motor). Também inicia-se o preparo para uma nova fase, que dará continuidade a seu desenvolvimento (fase operatório-concreto) (PIAGET, 1976 apud MACEDO, 1994).

Essas teorias descrevem o avanço da criança nos seus períodos de desenvolvimento. É necessário que, além de estudar essas fases, o professor saiba utilizar essas informações como um instrumento pedagógico.

Esse tipo de material pode ser fundamental na compreensão de alguns comportamentos cotidianos em sala de aula (PIAGET, 1975 apud MACEDO, 1994).

Nessa perspectiva, não se deve confundir situações nas quais se objetivam determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas, com aquelas em que os conhecimentos são experimentos de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos como atividade didática, especialmente àqueles que possuem regras. É preciso que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando

livremente nessas situações, pois há objetivos didáticos nas propostas (BRASIL, 1988).

## **2.1 A História da Educação Infantil no Brasil**

No Brasil, a educação infantil se tornou um ensino bastante importante e valioso, visto que passou por diversas mudanças e transformações ao longo do tempo (BRASIL, 1988). Para melhor entender a educação infantil, posteriormente será abordada sobre sua história no Brasil.

No Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas.

Entre os elementos que contribuíram para o surgimento dessas instituições foram às iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados, que apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira, já que às crianças eram sempre filhos de mulheres da corte, pois, somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para descartar o filho indesejado (RIZZO, 2003).

Numa sociedade patriarcal, a ideia era criar uma solução para os problemas dos homens, ou seja, retirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade. Considerando que nessa época o conceito sobre as especificidades da criança não era bem definido, a mesma era “concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada, e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comesçassem a pensar em um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar.

A partir dessa preocupação a criança passa a ser vista pela sociedade, e adquire um sentimento filantrópico, caritativo e assistencial, podendo ser atendida fora da família (DIDONET, 2001).

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição, que

deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança, enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentá-los.

A educação permanecia como um assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre, e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001).

Ressalta-se que ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi à roda dos expostos ou roda dos excluídos.

Esse nome provém do dispositivo que colocavam os bebês abandonados, e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família, que ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

Por mais de um século a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, e apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950 que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (MARCÍLIO, 1997).

Ainda no final do século XIX, período da abolição da escravatura no país, momento em que se acentuou a migração para as grandes cidades e o início da República, ocorreu iniciativas isoladas de proteção à infância no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, diversificadas creches foram criadas não pelo poder público, mas exclusivamente, por organizações filantrópicas. Por um lado, os programas de baixo custo voltados para o atendimento às crianças pobres surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos. Assim, a criação dos jardins de infância foi defendida por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os

mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo, foi criticado por identificá-los como instituições europeias.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância no final do século XIX, e durante as primeiras décadas do século XX, no Brasil, foram: a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada; a médico-higienista e a religiosa, ambas com a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância.

Na realidade, cada instituição “apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância, cujos agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 88).

Nesse período foi criado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, que tinha como objetivo não só atender às mães grávidas pobres, mas dar assistência aos recém-nascidos, distribuir leite, consultar lactantes, vacinar e higienizar os bebês. Foi considerada umas das entidades mais importantes, pois expandiu seus serviços por todo o território brasileiro.

Outra instituição importante criada nessa mesma época foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Em 1919, surge a criação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam de maneira precária dos filhos das trabalhadoras (KUHLMANN Jr., 1998).

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força.

As primeiras creches surgem no Brasil por volta do século XX, a partir da Revolução Industrial, em meados de 1971 com a formulação da Lei n. 5.692, na qual definiu que os sistemas receberiam crianças em idade inferior a sete anos, a fim de iniciar uma vida escolar em escolas maternais ou jardins de infância. As mães operárias também conquistaram o direito à instalação de creches assistencialistas e, salas de amamentação nas indústrias em que trabalhavam (ÁRIES, 1981).

Nos centros urbanos mais industrializados, observou-se uma maior organização e reivindicações por melhores condições de trabalho, entre elas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Ao longo das décadas, as poucas conquistas não se fizeram sem conflitos. Com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância.

Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a idéia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica.

O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público. Essas instituições, voltadas para o movimento da teoria da privação cultural, ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras.

Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta, como no Brasil, em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória.

Kramer (1995), ao discutir esse assunto, ressalta que o discurso do poder público em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, parte de determinada concepção de infância, já que o mesmo reconhece esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea.

Pressupõe-se que a ideia de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas, são consideradas “carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido”. Nessa perspectiva, faltariam a essas crianças, privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos.

Por esse motivo, e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como, as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências.

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (KRAMER, 1995, p. 30).

A partir de 1970, devido ao crescimento acelerado das indústrias, o tema “creches” passou a ser considerado de interesse pelos setores oficiais. Por volta de 1979, houve um movimento de luta por creches, que reivindicava a participação do Estado na criação de redes públicas nesse setor. Na década de 1980, ocorreu um avanço considerável com relação à Educação infantil. Nesse período, discutiu-se a função de creche/pré-escola, de forma a universalizar a ideia de que a educação da criança pequena é importante, independentemente, de sua origem social. Assim, estabeleceu-se na Constituição Federal de 1988, a creche e a pré-escola como direito da família e dever do Estado (KUHLMANN JR, 1998).

Também em relação à creche no Brasil, temos apontado tal perspectiva política. Apenas quando segmentos de classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que esta instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, comprometida com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2008, p 18)

Com a constituição de 1988, a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade. Sendo incluída na política educacional, tornou-se um referencial na busca e avanço nas soluções para superar as práticas

de um ensino assistencialista ou preparatório para as séries seguintes. Nessa perspectiva, a criança passa a ser vista como um ser social e histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural (BRASIL, 1998).

O artigo 29, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, reforça uma base maior para educação infantil com primeira etapa da educação básica, com a finalidade de desenvolvimento da criança até seis anos de idade, reconhecendo que a educação começa nos primeiros anos de vida (BRASIL, 1996).

## **2.2 Proposta Pedagógica**

A Educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, assim também, permite que a escola trabalhe em conjunto com a família e a comunidade para que bons adultos se formem no futuro.

Determina-se que na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção. O acesso ao ensino fundamental no Brasil toma novo sentido, pois a LDB 9394\ 96 estabeleceu um prazo até dezembro de 1999 para que a creche ou pré-escola se tornasse oficialmente a primeira etapa da educação básica. Mas, até chegar aqui a Educação Infantil vem sofrendo um grande processo de mudança (BRASIL, 1996).

A educação para crianças pequenas nas instituições infantis, segundo o RCNEI, deve contemplar de forma integrada os cuidados, as brincadeiras e a aprendizagem, que contribuem para desenvolver as capacidades físicas, afetivas, emocionais, cognitivas e sociais (BRASIL, 1996).

As escolas de educação infantil devem apresentar-se como lugares diferenciados do ambiente familiar e escolar. A publicação pelo MEC, do RCNEI (1998), tem por finalidade a melhoria da qualidade e a equalização do atendimento às instituições de educação infantil, uma vez que, o referencial pressupõe um educador qualificado, que respeite o potencial de cada criança, dando procedimento com estímulo a cada resposta individual, e inserindo junto às mesmas, a participação familiar (BRASIL, 1996).

Conforme Kramer (1998), a proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Esse caminho deve ser construído e tem uma história que precisa ser

contada, assim, faz-se necessário um olhar diferenciado, principalmente no que se refere ao currículo, que deve ter como base a ideia de produção do conhecimento na experiência escolar. Por essa razão, a experiência de educação das crianças, desde a educação infantil, implica a existência de um currículo. As mudanças que ocorrem com as crianças durante a infância são muito importantes, e esse direito à infância não lhes deve ser negado.

A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p.134,29).

Enfim, o acolhimento, a segurança, a sensibilidade, o gosto pela emoção, dando lugar à curiosidade e ao desafio, são tarefas essenciais para o âmbito da educação infantil, o que resultará no direito da criança viver sua infância na forma mais plena, levando-a assim, a vivenciar todas as experiências que fazem parte desse momento, que é tão instigante para o adulto, interessante e desafiador para a criança (BRASIL, 1996).

### **3 JOGOS QUE ENSINAM**

Esse capítulo tem como objetivo mostrar a importância dos jogos para a Educação Infantil no desenvolvimento da criança, conforme alguns estudiosos. O levantamento bibliográfico contou com autores de relevância no assunto, como: Phillippe Ariès (1960); Kishimoto (2011); Miranda (2002), e outros.

Portanto, tendo por pressuposto que o lúdico auxilia no processo de aprendizagem, os jogos dentro da sala de aula funcionam como um convite entusiasmado para a criança permanecer ali, e se interessar cada vez mais pelo ensino, promovendo o estímulo e a participação ativa em aula, uma forma de proporcionar um bom aprendizado e, não causar trauma no ato de estudar (MIRANDA, 2002).

O jogo se torna atraente, pois a criança está em ação o tempo todo, tornando-se uma maneira desafiadora e mobilizadora da curiosidade, em que a criança não se

cansa para obter o conhecimento, internalizando regras para formação de futuros cidadãos (MIRANDA, 2002).

### 3.1 Conceitos de Jogo

Como definir jogo? Tentar definir o jogo não é uma tarefa fácil, pois cada um pode entendê-lo de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais, ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, tem suas especificidades. Por exemplo, brincar na areia, sentir o prazer ao utilizar as mãos, assim como, encher e esvaziar copinhos com areia são movimentos que requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também, a habilidade manual para operacionalizá-lo (KISHIMOTO 1993).

Na Idade Média, os jogos não eram considerados função educativa. Eram vistos como inúteis, porque não era algo que pudesse despertar o desejo de aprender. Desse modo, como não se consideravam jogos como educativos, às crianças não era sequer permitido brincar. De acordo com o historiador de folclore Cascudo (2012), os jogos eram comuns apenas na época das festas folclóricas de cada cultura.

Conforme o estudo da professora Kishimoto (1993), não existe no Brasil uma conceituação definida de brinquedo. A inexistência de um estudo histórico acerca da evolução do brinquedo na história do Brasil leva-nos a adotar a mesma história da sociedade francesa.

Na França, a evolução do brinquedo acompanha os grandes períodos da civilização ocidental. Entretanto, já na Antiguidade, em Roma e na Grécia, ocorrem as primeiras reflexões sobre a importância da educação infantil e do brinquedo (KISHIMOTO,1993).

Rousseau teve uma enorme influência na educação moderna, pois no séc. XVIII combateu ideias que prevaleciam desde a Idade Média, entre elas, as de teoria e prática educacional, que deveriam focalizar os interesses do adulto e sua

respectiva vida. Ao contrário, ele chamou atenção para as necessidades da criança e para as condições de seu desenvolvimento.

A criança não podia mais ser entendida e tratada como um adulto em miniatura. Se a criança tinha características próprias, suas ideias, interesses e vestimentas deveriam ser diferentes das do adulto (ROUSSEAU, 2004).

O relacionamento rígido mantido pelos adultos também precisava mudar em relação às crianças. Com essas ideias, Rousseau desmistificou a concepção de que a educação é o processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, hábitos e atitudes armazenados pela civilização.

Sua contribuição foi inestimável, pois salientou que não deveria moldar o espírito da criança de acordo com um modelo estabelecido. Mostrou que a criança deveria fazer sem a ajuda dos outros aquilo que ela é capaz de fazer por si mesma, e afirmou que a educação não vem de fora, pois condiz a expressão livre da criança no seu contato com a natureza (ROUSSEAU, 2004).

As ideias de Friedrich Froebel sobre as atividades de liberdade, reformularam a educação na sua época. Abriu o primeiro Jardim de Infância e considerava as crianças como sendo plantinhas de um jardim, no qual o professor seria o jardineiro.

Foi o primeiro pesquisador a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica, e ainda apreender o significado da família nas relações humanas. Alguns princípios propostos direcionam-se ao fato de que a educação deve basear-se na evolução natural das atividades da criança. O verdadeiro desenvolvimento advém de atividades espontâneas, e na educação inicial da criança o brinquedo atua como o objeto essencial no processo educacional.

Froebel (1912), propõe um currículo por atividade, no qual o caráter lúdico é fator determinante na aprendizagem da criança.

Segundo o autor, as compreensões de homem e sociedade envolvendo a liberdade do ser humano de se autodeterminar e buscar o conhecimento para a humanidade se desenvolver, definem a função da educação infantil, que se reflete no brincar, considerado "a fase mais importante da infância" do desenvolvimento humano neste período, por ser a auto ativa representação do interno, das necessidades e seus respectivos impulsos, "a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas".

Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo, interno e paz com o mundo. A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros.

Como sempre falamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL, 1912).

Considerado por Blow (1911), psicólogo da infância, Froebel, introduz o brincar para educar e desenvolver a criança. Sua teoria metafísica pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre objetos culturais e a natureza, unificados pelo mundo espiritual. Froebel concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis. Entende-se também, que a criança necessita de orientação para seu desenvolvimento. A esperteza do educador leva-o a compreender que a educação é um ato intencional, que requer orientação, materializados na função da jardineira usar suportes para facilitar a construção do conhecimento de pré-escolares. Entretanto, a aquisição do conhecimento requer a auto atividade, capaz de gerar autodeterminação que se processa especialmente pelo brincar (FROEBEL, 1912).

“O jogo deve ser entendido como um dispositivo facilitador para a criança perceber os conteúdos” (MIRANDA, 2002, p.23).

Para Henriot (1989), o jogo é um processo metafórico: toma ausência como matéria, ultrapassa o presente no sentido do futuro, transforma o real por meio do possível e proporciona a dimensão do imaginário.

Segundo o autor, pode-se chamar de jogo todo processo metafórico resultante da decisão tomada e mantida como um conjunto coordenado de esquemas conscientemente percebidos como aleatórios para a realização de um tema deliberadamente colocado como arbitrário (HENRIOT 1989, p. 7).

Para Friedman (1995), as brincadeiras no ensino infantil são amplas e devem ser utilizadas de acordo com as faixas etárias, por áreas de desenvolvimento, tipos de estímulos e utilizações ou não de certos objetos (brinquedos). Deve-se considerar, ainda, algumas brincadeiras tradicionais de âmbito social, e não escolares, já praticadas antes mesmo de seu ingresso na escola.

Segundo Constance-Kamii e Rheta (1991), os jogos de construção envolvem as crianças no conhecimento físico com a estrutura do espaço. Por exemplo, quando uma criança tenta montar uma casa, com parede e telhado, momento em que ocorre a percepção de espaço físico, cria assim, seu próprio imaginário. O jogo tradicional é parte de uma cultura lúdica, sendo importante o seu resgate na educação infantil, pois contribui nas diversas atividades da criança. Os professores devem optar por esses jogos como forma de recursos metodológicos, pois auxilia o desenvolvimento da inteligência da criança, visando à aprendizagem (FRIEDMANN, 1996).

Segundo Friedmann (1996), os jogos tradicionais da pré-escola com a mediação do professor oferecem qualidade ao ensino e à aprendizagem, satisfazem a necessidade e o desenvolvimento da criança, assim como, seus valores, possibilitam o estímulo, e favorecem a atividade física, motora, sensorial e afetiva. Por meio de diversas atividades lúdicas, a criança expressa seus anseios e seus sentimentos, entrando em conflitos entre si. Fica extremamente claro que, o brincar é uma das formas da criança interagir e resolver conflitos.

A participação social do adulto se faz necessário em seu âmbito familiar (ABERASTURY, 2007).

## **1. Mas o que é Jogo?**

Nallin (2005), destaca que os primeiros jogos foram destinados ao aprendizado das letras advindo do século XVI, e que a palavra jogo vem do latim “*incus*” que quer dizer diversão e brincadeira. O dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, define jogo, em linhas gerais, como “brincadeira, passatempo e divertimento”.

Huizinga (1973 apud Jesus, 1999), define o jogo como:

Uma ação ou uma atividade voluntária, realizada dentro de certos limites de tempo e de lugar, segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa, sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência provida de um fim em si, acompanhada de um sentido de ser diferente do que se é na vida normal (Huizinga, 1973 apud Jesus, 1999).

Segundo Nallin (2005), muitas teorias surgiram para explicar o significado de jogos, destacando-se grandes nomes, como: Freud, Piaget, Vygotsky, Wallon, Rosseau.

## **2. Jogos, Brinquedos e Brincadeiras**

Segundo Nallin (2005, p. 13) “o jogo carrega em si um significado muito abrangente. [...] É impregnado de simbolismo, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações [...]”. Por sua vez, a brincadeira consiste na ação que a criança desempenha ao efetivar as regras do jogo, e ao mergulhar na ação lúdica. Três níveis de diferenciação para a palavra jogo são apontados por Gilles Brougère (1981 apud Kishimoto, 2009b) e Jaques Henriot (1983 apud Kishimoto, 2009b), são eles: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto (KISHIMOTO, 2009b).

Como fato social, o jogo adota a imagem e o sentido que lhe é atribuído por cada sociedade. Pode-se observar que dependendo da localização e da época, os jogos assumem significados diferentes, por exemplo, na Idade Média, o jogo admitia um caráter não sério, já nos tempos do Romantismo, é visto com mais seriedade, cujo objetivo se direciona a educação da criança.

Outra diferenciação encontrada se resume na característica marcante dos jogos, ou seja, na constituição de regras, que aparece explicitamente nesse contexto, como na amarelinha ou no xadrez; ou implicitamente, no caso da brincadeira de faz de conta, na qual a menina faz o papel de mãe que cuida da filha, representada por uma boneca (KISHIMOTO, 2009).

O jogo como objeto pode ser percebido na construção de tabuleiros e peças fabricadas com papelão, madeira, plástico, entre outros, utilizados no xadrez, ou ainda, na confecção do pião, usando madeira, casca de fruta ou plástico, simbolizando o objeto utilizado na brincadeira de rodar pião (KISHIMOTO, 2009).

O brinquedo presume uma relação íntima com a criança, estimula a representação, e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Por

sua vez, não possui um sistema de regras que organiza seu manuseio (KISHIMOTO, 2009).

Para Brougère (1995 apud SILVA et al, 2005), o brinquedo deve ser considerado como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos, necessitando de uma análise de suas duas facetas. A primeira encontra-se relacionada ao brinquedo por si mesmo, como objeto cultural; e a segunda, como algo que suporta funções sociais, que são conferidas e oferecem razão a existência, podendo contribuir dessa forma para o desenvolvimento infantil.

Kishimoto (2009b, p. 18-19) destaca, “O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas”. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los.

Os brinquedos também podem incorporar um imaginário preexistente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, histórias de piratas, índios e bandidos. Ao representar realidades imaginárias, os brinquedos expressam, preferencialmente, personagens sob forma de bonecos, como manequins articulados ou super-heróis, misto de homens, animais, máquinas e monstros (KISHIMOTO, 2009).

O brinquedo propõe um mundo imaginário para a criança e o adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: o pré-escolar de 3 (três) anos, está carregado de animismo; de 5 (cinco) a 6 (seis) anos, integra predominantemente elementos da realidade (KISHIMOTO, 2009b).

Eis algumas considerações relacionando o brinquedo à função lúdica e educativa:

3. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente;

4. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (KISHIMOTO, 2009b, p.37).

Contanto, com esta diversidade de opiniões e significados, Kishimoto (1998 apud REZENDE, 2006, p. 26) enfatiza que “o jogo, o brinquedo e a brincadeira são termos que acabam se misturando [...]”, e ainda, Kishimoto (2001 apud REZENDE, 2006, p.17), comenta que, “no Brasil as palavras como “jogo”, “brinquedo e

brincadeira”, são usados de maneira vaga, e isso representa a definição restrita que ainda existe neste campo”.

Grando (2000), procura identificar algumas ideias do que seja jogo. Como melhor definição, considera que o jogo seja uma competição física ou mental, conduzida de acordo com regras, cujos participantes tentam ganhar um do outro. Às atitudes presentes no jogo estão sujeitas às penalidades pela desobediência das regras, e a evolução da ação consiste em chegar à vitória.

## 5. Jogos na Educação Infantil

Com o objetivo de atender as necessidades das crianças, a utilização de jogos infantis é uma forma apropriada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S):

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (MEC, 1998, p.47)

Para Kishimoto (2009b), utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação, ação ativa e motivadora.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na educação infantil (KISHIMOTO, 2009b, p. 37).

A valorização dos jogos como recurso pedagógico, segundo Jesus (1999), chegou ao Brasil no início da década de 80 do século XX, com o aumento da produção científica a respeito dos jogos, e com o aparecimento das

“brinquedotecas”. Entretanto, em seus primórdios, as opiniões eram divididas em relação ao uso de jogos na educação, pois para muitos “educação era coisa séria”, e não poderia estar associada ao jogo, que era “pura distração e passatempo”. Chegando aos dias atuais, a revisão de vários conceitos e o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas que contribuíssem para uma nova maneira de ensinar, fez com que o jogo ganhasse grande atenção quanto ao seu uso em âmbito escolar.

Segundo Moura (1992a apud GRANDO, 2000, p.4) define jogo pedagógico da seguinte maneira: “o jogo pedagógico é aquele adotado intencionalmente de modo a permitir tanto o desenvolvimento de um conceito matemático novo como a aplicação de outro já dominado pela criança”.

### **3.2 Pontos convergentes e divergentes entre autores**

#### **1. Abordagem de Piaget**

Com relação ao jogo, Piaget (1998), acredita que é essencial na vida da criança. Inicialmente, têm-se o jogo de exercício, que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Em torno dos 2-3 e 5-6 anos, nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfaz a necessidade da criança de não somente lembrar mentalmente o acontecido, mas de executar a representação.

Em período posterior, surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de criança para criança, e por consequência, aumentam de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. Para Piaget (1998), o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e transformam a realidade.

Conforme o pensamento de Piaget (1998), cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre duas tendências: assimilação e acomodação. Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações dentro de fonemas de pensamento, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas

mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. Durante o ato da inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do ambiente externo, enquanto ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta. O brincar, neste caso, é indicado pela primazia da assimilação sobre a acomodação, ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos ao seu eu, assim como, suas estruturas mentais.

Desta forma, entende-se que através do jogo a criança compreende as regras (acomodação), pois é devidamente orientada pelos educadores. Após esta fase poderá atingir o segundo estágio, ou seja, adquirir o conhecimento (assimilação) para posteriormente, avançar em seu processo de aprendizagem por meio da experiência simbólica.

Nos estudos de Piaget (1998), é possível verificar a importância dos estágios do desenvolvimento infantil. Estes por sua vez, se constituem nas seguintes fases: sensório-motora, pré-operatória, operatório-concreta e operatório-formal.

De acordo com o autor, na fase sensório-motora, que vai de zero até o terceiro ano de idade, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico.

A criança nessa fase adquire uma maior autonomia na manipulação dos objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental desse estágio é o desenvolvimento da função simbólica da linguagem.

No que consiste ao jogo, a criança nessa etapa brinca sozinha, sem utilização da noção de regras. Assim, ao final terá conseguido atingir uma forma de equilíbrio, isto é, deverá desenvolver recursos pessoais para resolver uma série de situações através de uma inteligência explícita ou sensório-motora.

Na fase pré-operatória (dos 2 aos 5 ou 6 anos, aproximadamente), a criança desenvolve ativamente a linguagem, o que possibilita utilizar à inteligência prática decorrente dos esquemas sensoriais-motores formados na fase anterior, e iniciar a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos.

Observa-se tal procedimento quando se faz o uso de um objeto como se fosse outro, de uma situação por outra, ou ainda de um objeto, pessoa ou situação por uma palavra. O alcance do pensamento irá aumentar lentamente e gradualmente, e assim, a criança continuará bastante egocêntrica e presa às ações.

Nessa etapa ela já é capaz de adquirir a noção da existência de regras, e começa a jogar com outras crianças, jogos de faz de conta, brincadeiras de roda, fantoche, etc.

Na fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos, aproximadamente), na qual se constata também a frequência à escola, será marcada por grandes aquisições intelectuais. Observa-se nos estudos de Piaget (1998), que nesse período ocorre um declínio do egocentrismo intelectual, e um crescente incremento do pensamento lógico formal. A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa, e poderá trabalhar com eles de modo lógico.

Nessa importante etapa, as crianças aprendem as regras dos jogos e jogam em grupos. Essa é a fase dos jogos de regras, como futebol, damas, ludo, amarelinha, dominó, etc., envolvendo principalmente, atividades de cooperação e discussão.

Na fase operatório-formal (dos 12 anos em diante), a inteligência da criança manifesta progressos notáveis, começa a raciocinar logicamente, e já é capaz de pensar sobre os acontecimentos a sua volta.

Na adolescência, período entre a infância e a idade adulta, caracteriza-se pelo desenvolvimento biológico, psicológico e social. Nessa etapa, jogos envolvendo o raciocínio lógico, estratégias e a criticidade, chamam a atenção dos adolescentes.

Embora tais estágios enfatizem principalmente a maturação do sistema nervoso e a experiência com objetos concretos, Piaget (1998), ressalta em suas pesquisas a interação social como condição necessária para o desenvolvimento intelectual.

Assim, para que a criança possa se desenvolver física e cognitivamente, torna-se importante que ela seja incluída em atividades grupais, sendo o jogo neste caso, um significativo instrumento para o seu crescimento.

Nesse sentido, Piaget (1998), ao longo de seus estudos classificou os jogos em três sucessivos sistemas: de exercício, simbólico e de regras, que correspondem às três fases do desenvolvimento infantil.

O jogo de exercício, que aparece durante os primeiros 18 meses de vida, envolve a repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações, não com propósitos práticos ou instrumentais, mas por mero prazer derivado das mestrias de atividades motoras. Em torno de um ano de idade, tais exercícios

práticos tornam-se menos numerosos, o que diminui conseqüentemente, sua significância. Sendo assim, há uma transformação em outras formas, por exemplo: 1) A criança passa a fazer repetições fortuitas, combinações, ações e manipulações, para depois definir metas para si mesma, transformando os jogos de exercícios em construções; 2) Os jogos de exercícios adquirem regras explícitas e, se transformam em jogos de regras.

Os jogos simbólicos surgem no segundo ano de vida da criança com o aparecimento da representação e da linguagem. Segundo Oliveira (1988), na teoria piagetiana, a brincadeira de faz de conta é inicialmente uma atividade solitária, que envolve a utilização de símbolos e brincadeiras sócio dramáticas, já os símbolos coletivos, só aparecem por volta do terceiro ano de vida. Nessa fase, o faz de conta precoce envolve elementos que variam com o tempo, como: comportamento descontextualizado, vivenciado pelo ato de dormir e comer; realizações com outros, como dar de comer ou fazer dormir; uso de objetos substitutos, como blocos no lugar de bonecas e combinações de sequências que imitam ações e desenvolvem o faz de conta.

Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. Assimila a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. Da mesma forma, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio de compensação, superação de conflitos e preenchimento de desejos.

Quanto mais avança em idade, mais caminha para realidade. Conforme Piaget (1998), o terceiro tipo de jogo a examinar é o de regra, que marca a transição da atividade individual para a socializada. Esse jogo não ocorre antes de 4 a 7 anos e predomina no período de 7 a 12 anos.

Considera-se que esse jogo continua durante toda a vida do indivíduo (esportes, trabalho, jogos de xadrez, baralho, etc.). Para o autor, a regra pressupõe a interação de dois sujeitos com a função de regular e inteirar o grupo social.

Os jogos de regras são classificados em sensório-motor e intelectual, no qual, podemos adotar como exemplos os jogos de futebol e xadrez, respectivamente. O que caracteriza esse tipo de jogo é a existência de um conjunto de leis impostas pelo grupo, sendo que seu descumprimento é normalmente penalizado, e uma forte competição entre os indivíduos.

Os jogos de regras pressupõem a existência de parceiros e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social. Em suma, Piaget (1998), assegura que o desenvolvimento do jogo progride de processos puramente individuais e símbolos privados, que derivam da estrutura mental da criança e que só por eles podem ser explicados. Com o advento da capacidade de representação, a assimilação fica não só distorcida, mas também, atua como fonte de deliberados faz de conta. Assim, o jogo de faz de conta leva a criança a rever sua experiência passada para a satisfação do ego, mais do que a subordinação à realidade.

É possível verificar que para Piaget (1998), a interação social implica transformação e contatos com instrumentos físicos e/ou simbólicos mediadores do processo de ação. Essa concepção reconhece o papel do jogo para formação do sujeito, atribuindo-lhe um espaço importante no desenvolvimento das estruturas psicológicas.

## **2. Abordagem de Vygotsky**

Já Vygotsky (1989), diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida, e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como Piaget, e para ele, o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo. Na sua concepção, a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem à regra do jogo, por exemplo, através dos outros, e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Dessa maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Enquanto Vygotsky fala do faz-de-conta, Piaget fala do jogo simbólico, e pode-se dizer, segundo Oliveira (1990), que são correspondentes. O autor ressalta que o brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança, e afirma que a aquisição do conhecimento se dá através das zonas de desenvolvimento: real e proximal.

A zona de desenvolvimento real corresponde ao conhecimento já adquirido, reflete a tudo o que a pessoa traz consigo. Porém, a proximal só é atingida de início com o auxílio de pessoas mais “capazes”, que já tenham adquirido esse conhecimento. As maiores aquisições de uma criança são conseguidas através do brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 1989).

Piaget (1998), diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, por isso, torna-se indispensável à prática educativa.

Negrine (1994), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que a criança ao chegar à escola traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, sendo grande parte delas através da atividade lúdica. Segundo esse autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural para formular sua proposta pedagógica.

### **3. Abordagem de Wallon**

Wallon foi um estudioso que se dedicou ao psiquismo humano na perspectiva genética, ou seja, ele defendeu a gênese da pessoa, na qual justifica o seu interesse pela evolução psicológica da criança. Segundo Ferreira (2003), a psicogenética walloniana oferece subsídios para reflexão sobre as práticas pedagógicas. Na sua perspectiva, não é possível selecionar um único aspecto do ser humano, e principalmente, perceber o desenvolvimento nos vários campos funcionais, nos quais se distribuem a atividade infantil (afetivo motor e cognitivo), pois o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como geneticamente social, e estudar a criança em seu contexto a partir das relações com o meio.

Para Ferreira (2003), partindo desse pressuposto, pode-se dizer que a infância é um momento real e distinto de todos os outros, por isso, deve-se considerar suas peculiaridades. Quando as atividades lúdicas são predominantes, esse período é essencial para expressarmos nossos sentimentos e nossa criatividade da forma mais espontânea possível.

Sabe-se que é através das brincadeiras que as crianças estabelecem relação com o meio, interagem com o outro para construir a própria identidade e desenvolver sua autonomia.

Segundo Winnicott (1975), o brincar facilita o crescimento, e em consequência promove o desenvolvimento. Uma criança que não brinca não se constitui de maneira saudável, tem prejuízos no desenvolvimento motor e sócio/afetivo. Possivelmente, tornar-se-á apática diante de situações que proporcionam o raciocínio lógico, a interação e a atenção.

"Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzido pelo corpo e pela linguagem" (FERREIRA, 2003, p. 84).

Segundo Espíndola (2002), Wallon mostra que é através da imitação que a criança vive o processo de desenvolvimento, seguido por fases distintas. No entanto, é a quantidade de atividades lúdicas que proporcionarão o progresso, e diante do resultado, temos a impressão que a criança internalizou por completo o aprendizado, mas ela só comprova seu progresso através dos detalhes.

Wallon (1981), compreende que as etapas do desenvolvimento evidenciam atividades em que as crianças buscam tirar proveito de tudo. Os jogos comprovam as múltiplas experiências vividas pelas crianças, como: memorização, enumeração, socialização, articulação, sensoriais, entre outras. Debruçando-se nas ideias de Wallon, percebe-se que os jogos para as crianças faz parte de uma progressão funcional, já para o adulto, é regressão, "porque o que existe é a desintegração global da sua atividade face ao real" (WALLON, 1981, p. 79).

Percebe-se que para o adulto acontece o contrário, pois ao longo da vida o homem se aborrece por ser criança, e quer o mais rápido possível se desligar completamente das atividades lúdicas, aproximando-se de atividades como o trabalho.

Posteriormente, deseja ser criança outra vez, então relaxa quando está ao lado de uma criança, possibilitando realizar atividades sem compromisso. Nessa concepção, o lúdico e a infância não podem ser dissociados. Toda atividade da criança deve ser espontânea e livre de qualquer repressão, antes de tornar-se subordinada a projetos de ações mais extensas e transformadas. Portanto, o jogo é uma ação voluntária, caso contrário, não é jogo, mas sim trabalho ou ensino.

## 4 HISTÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar um resumo histórico sobre a psicopedagogia: onde surgiu, como se desenvolveu, principais autores e a áreas de atuação do psicopedagogo.

Em 1946 foram fundados os primeiros Centros Psicopedagógicos na Europa, com direção médica e pedagógica de J Boutonier e George Mauco. Esses Centros uniam conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, os quais tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e, atender crianças com dificuldades de aprendizagem, apesar de serem inteligentes (MERY apud BOSSA, 2000).

A literatura francesa, como vimos, influenciou as ideias sobre psicopedagogia na Argentina, a qual induziu a práxis brasileira. Entre os trabalhos desenvolvidos nessa área, encontram-se os de Janine Mery, uma psicopedagoga francesa que apresenta algumas considerações sobre o termo psicopedagogia, e sobre a origem dessas ideias na Europa. Torna-se também bastante significativo os trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico psicopedagógico na França que permitiu observar as primeiras tentativas de articulação entre Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem (BOSSA, 2000).

Esperava-se através desta união (Psicologia-Psicanálise-Pedagogia), conhecer a criança e o seu meio, para que fosse possível compreender o caso para determinar uma ação reeducadora. Diferenciar os que não aprendiam, apesar de serem inteligentes, daqueles que apresentavam alguma deficiência mental, física ou sensorial, era uma das preocupações da época. Observa-se que a psicopedagogia teve uma trajetória significativa, tendo inicialmente um caráter médico-pedagógico. A equipe do Centro Psicopedagógico passou a constituir-se dos seguintes integrantes: médicos, psicólogos, psicanalistas e pedagogos. Conforme a psicopedagoga Alicia Fernández (apud BOSSA, 2000), essa corrente europeia influenciou expressivamente a Argentina. A Psicopedagogia surgiu na Argentina há mais de 30 anos e foi em Buenos Aires, sua capital, a primeira cidade a oferecer o curso de Psicopedagogia.

Na década de 70, surgiram em Buenos Aires os Centros de Saúde Mental, cujas equipes de psicopedagogos atuavam fazendo diagnóstico e tratamento. Esses psicopedagogos perceberam um ano após o tratamento que os pacientes resolveram seus problemas de aprendizagem, mas desenvolveram distúrbios de personalidade, como deslocamento de sintoma. Resolveram então, incluir o olhar e a escuta clínica psicanalítica, perfil atual do psicopedagogo argentino (Id. Ibid., 2000).

Na Argentina, a psicopedagogia tem um caráter diferenciado da psicopedagogia no Brasil. São aplicados testes de uso corrente, “alguns dos quais não sendo permitidos aos brasileiros [...]” (Id. Ibid., 2000, p. 42), por ser considerado de uso exclusivo dos psicólogos (BOSSA, 2000).

Considera-se que na Argentina, “[...] os instrumentos empregados são mais variados, recorrendo o psicopedagogo argentino, em geral, a provas de inteligência, provas de nível de pensamento, avaliação do nível pedagógico, avaliação perceptomotora, testes projetivos, testes psicomotores e hora do jogo psicopedagógico” (Id. Ibid., 2000, p. 42).

A psicopedagogia chegou ao Brasil na década de 70, cujas dificuldades de aprendizagem nessa época eram associadas a uma disfunção neurológica, denominada de disfunção cerebral mínima (DCM), que virou moda nesse período, servindo para camuflar problemas sociopedagógicos (Id. Ibid., 2000). Inicialmente, os problemas de aprendizagem foram estudados e tratados por médicos na Europa no século XIX, e no Brasil, percebe-se ainda hoje que na maioria das vezes a primeira atitude dos familiares é levar seus filhos a uma consulta médica. Na prática do psicopedagogo é comum receber no consultório crianças que já foram examinadas por um médico, por indicação da escola, ou mesmo por iniciativa da família, devido aos problemas apresentados no âmbito educativo (Id. Ibid., 2000).

A Psicopedagogia foi introduzida aqui no Brasil inspirada nos modelos médicos de atuação. A partir desta concepção de problemas de aprendizagem, iniciou-se em 1970 os cursos de formação de especialistas em Psicopedagogia, na Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre, com a duração de dois anos (Id. Ibid., 2000).

Inicialmente, a Psicopedagogia foi uma ação subsidiada da Medicina e da Psicologia, perfilando-se posteriormente, como um conhecimento independente e

complementar, possuída de um objeto de estudo denominado de processo de aprendizagem, de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios (VISCA apud BOSSA, 2000).

Com a visão de uma formação independente dessas duas áreas, porém complementar, o Brasil recebeu contribuições para o desenvolvimento na esfera psicopedagógica de profissionais argentinos, tais como: Sara Paín, Jacob Feldmann, Ana Maria Muniz, Jorge Visca, entre outros.

O professor argentino Jorge Visca,, um dos maiores contribuintes da difusão psicopedagógica no Brasil, foi o criador da Epistemologia Convergente, linha teórica que propõe um trabalho com a aprendizagem, utilizando-se da integração de três linhas da Psicologia: Escola de Genebra - Psicogenética de Jean Piaget (já que ninguém pode aprender além do que sua estrutura cognitiva permite), Escola Psicanalítica - Freud (já que dois sujeitos com o mesmo nível cognitivo e distintos investimentos afetivos em relação a um objeto aprenderão de forma diferente), e a Escola de Psicologia Social de Enrique Pichon Rivière (se ocorre uma paridade do cognitivo e afetivo em dois sujeitos de distinta cultura, suas aprendizagens em relação a um mesmo objeto seriam diferentes, devido às influências que sofreram por seus meios socioculturais) (VISCA, 1991).

Visca propõe o trabalho com a aprendizagem utilizando-se de uma confluência dos achados teóricos da escola de Genebra, em que o principal objeto de estudo é os níveis de inteligência, com as teorizações da psicanálise sobre as manifestações emocionais que representam seu interesse predominante. A esta confluência, junta, também, as proposições da psicologia social de Pichon Rivière, mormente porque a aprendizagem escolar, além do lidar com o cognitivo e com o emocional, lida também com relações interpessoais vivenciadas em grupos sociais específicos (FRANÇA apud SISTO et. al. 2002, p. 101).

A análise do sujeito através de correntes distintas do pensamento psicológico concebeu uma proposta de diagnóstico no processo de correção e prevenção, dando origem ao método clínico psicopedagógico. Quando se fala de psicopedagogia clínica, faz-se referência a um método com o qual se tenta conduzir à aprendizagem, e não a uma corrente teórica ou escola. Em concordância com o método clínico podem-se utilizar diferentes enfoques teóricos. O que eu preconizo é o da epistemologia convergente (VISCA, 1987).

Visca implantou os CEPs no Rio de Janeiro, São Paulo (capital e Campinas), Salvador e Curitiba. Deu aulas em Salvador, Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas, Itajaí, Joinville, Maringá, Goiânia, Foz do Iguaçu, e muitas outras. (Cf. BARBOSA, 2002). Muitos outros cursos de Psicopedagogia foram surgindo ao longo desse período até os dias atuais, e esse crescimento não para de acontecer, o que indica uma grande procura por essa profissão.

Há 13 (treze) anos em nosso país existe a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), que oferece um suporte a essa profissão. Sua responsabilidade se direciona a organização de eventos, a publicação de temas relacionados à Psicopedagogia, cadastro dos profissionais nos sites da Associação Brasileira de Psicopedagogia, e a Associação Cearense de psicopedagogia (BARBOSA, 2002).

#### **4.1 Áreas de Atuação do Psicopedagogo**

A Psicopedagogia como área de estudo, surgiu da necessidade de atendimento e orientação às crianças que apresentavam dificuldades relacionadas à sua educação, especificamente à sua aprendizagem, cognitiva ou de comportamento social. Procurava-se entender o porquê dessa problemática, utilizando avaliação e diagnóstico na criança, seja ela, física ou psíquica. Envolvidos nessa busca, estavam professores, psicólogos, médicos, fonoaudiólogos e psicomotricistas. Nessa primeira etapa da história da Psicopedagogia todo diagnóstico recaía sobre a criança, o que significava que nela estava o problema, sendo esta encaminhada para atendimento especializado. Esse enfoque de diagnóstico, prescrição e tratamento, envolvendo prognóstico, trazia implícita uma concepção de que o fim da educação era de adaptar o homem à sociedade (MASINI, 2006).

O que é Psicopedagogia? É a área de estudo dos processos e das dificuldades de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos. Propõe-se a buscar uma resposta para os conflitos na aprendizagem com técnicas de trabalho, que podem ser desenvolvidas de maneira individual ou em grupo, a fim de resgatar

a vontade de aprender, e observar quais fatores, possivelmente, podem contribuir ou não para o processo de ensino-aprendizagem (BOSSA, 2007).

O psicopedagogo identifica as dificuldades e os transtornos que impedem os estudantes de assimilar o conteúdo ensinado na escola. Sendo assim, é necessário o conhecimento da pedagogia, psicanálise, psicologia e antropologia. Sua função também está submetida à análise do comportamento do aluno, observando como ele aprende e promovendo intervenções em caso de fracasso ou de evasão escolar. Além de trabalhar em escolas, pode atuar em hospitais, auxiliando os pacientes a manter contato com os conteúdos escolares, assim como, em centros comunitários, ou em consultórios público ou particular, orientando estudantes e seus familiares no processo de aprendizagem (GUIA DO ESTUDANTE, 2013).

A Psicopedagogia na área de conhecimento interdisciplinar tem como objeto de estudo a aprendizagem humana. É papel fundamental do psicopedagogo potencializá-la e atender as necessidades individuais no decorrer do processo. O trabalho psicopedagógico pode adquirir caráter preventivo, clínico, terapêutico ou de treinamento. Sua área de atuação engloba o âmbito escolar (orientando professores, realizando diagnósticos, facilitando o processo de aprendizagem e trabalhando as diversas relações humanas que existem nesse espaço); empresarial (realizando trabalhos de treinamento de pessoal, melhorando as relações interpessoais nas empresas e clínicas, esclarecendo e atenuando problemas) ou hospitalar (atuando junto à equipe multidisciplinar no pós-operatório de cirurgias ou tratamentos que afetem a aprendizagem). É importante salientar que a Psicopedagogia é uma área que vem para somar, e trabalha em parceria com os diversos profissionais que atuam em sua área de abrangência (BEYER, 2003).

A psicopedagogia francesa apresenta algumas considerações sobre o termo Psicopedagogia e sobre a origem dessas ideias na Europa. A partir dos trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico psicopedagógico na França, se percebe as primeiras tentativas de articulação entre medicina, psicologia, psicanálise e pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem (BOSSA, 2007).

Com o intuito de identificar os problemas de aprendizagem, inicia-se a prática psicopedagógica através da relação médico-pedagógico. Atualmente, a área da

Psicopedagogia envolve uma equipe multidisciplinar com profissionais de psicologia, pedagogia, neurologia, psicanálise, assistente social e fonoaudióloga.

As teorias vinculadas a psicopedagogia estão relacionadas à prática pedagógica, e envolve o atendimento às necessidades individuais de aprendizagem, o fracasso escolar e a apropriação do conhecimento. Já à prática clínica, integra a compreensão, prevenção e métodos terapêuticos ao analisar o aprender. A área hospitalar, no que diz respeito à continuidade do processo de aprendizagem, aliada à Fonoaudiologia, Neurologia, Fisioterapia, Psicologia e Medicina, em geral, faz desse processo doloroso, um momento mais humano. Finalmente, à área empresarial abrange os processos de aprendizagem individual e organizacional, em parceria com o psicólogo organizacional e o profissional de Recursos Humanos, no que se refere ao recrutamento de pessoal, treinamento, melhorando a qualidade do trabalho, da produtividade e as relações intra e interpessoais, assim como, a administração de conflitos (BEYER, 2003).

Pode-se perceber que esse profissional não atua sozinho, mas, em um grupo, assumindo assim, uma postura profissional diante da solução dos problemas de aprendizagem. Também procura avaliar os diferentes contextos do indivíduo e trabalhar em equipe para uma avaliação mais eficiente.

A psicopedagogia trabalha para solucionar o problema com as pessoas envolvidas, como os pais, a escola e os professores, por isso, gera um trabalho multidisciplinar, em que cada profissional está sujeito a ajudar na abordagem e pesquisa de informação. Em muitas vezes, a dificuldade encontra-se ligada ao professor e ao seu método de ensino. Para compreender essa circunstância, os profissionais devem investigar desde a vida familiar até a rotina escolar, envolvendo os diferentes profissionais para a averiguação dessa dificuldade.

As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para o aprendizado do sujeito. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno.

A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno. Através de outros métodos ou atividades pode-se detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem, evitando os rótulos que muitas vezes são colocados erroneamente, e prejudicam a

criança trazendo-lhe várias consequências, como a baixa-estima e até mesmo o abandono escolar. “O que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer” (COELHO, 1999 apud SOARES; SENA, 2001, p.04).

O psicopedagogo é parte fundamental no auxílio à aprendizagem. A preocupação maior da Psicopedagogia é com o ser que aprende e é cognoscente. Seu objetivo geral é desenvolver e trabalhar esse ser de forma a potencializá-lo como uma pessoa autora, construtora da sua história, de conhecimentos, e adequadamente, inserida em um contexto social (PAROLIN, 2012).

O psicopedagogo pode estar atuando tanto na área Institucional como na área Clínica, no trabalho com o processo de aprendizagem. Conforme menciona Beyer (2003), no artigo 1º do Capítulo I: Dos Princípios, a psicopedagogia é um campo de atuação em Saúde e Educação, que lida com o processo de aprendizagem humana, com seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio, família, escola e sociedade, assim como, no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da área. O Parágrafo único menciona que à intervenção psicopedagógica é sempre da ordem do conhecimento relacionado com o processo de aprendizagem.

No artigo 2º, o autor aponta que a Psicopedagogia é de natureza interdisciplinar, e, por sua vez, utiliza recursos das várias áreas do conhecimento humano para a compreensão do ato de aprender, no sentido ontogenético e filogenético, valendo-se de métodos e técnicas próprios. É relatado no artigo 3º que o trabalho psicopedagógico é de natureza clínica e institucional, de caráter preventivo e/ou remediativo. Posteriormente, o artigo 4º expõe sobre as condições do profissional que atua no exercício da Psicopedagogia, que deve ser graduado em 3º grau, portador de certificados de curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, ministrados em estabelecimento de ensino oficial e/ou reconhecido, ou mediante direitos adquiridos, sendo indispensável submeter-se à supervisão e aconselhável trabalho de formação pessoal.

Adiante, o autor explana no artigo 5º os objetivos do trabalho psicopedagógico. O primeiro se constitui em promover a aprendizagem, garantindo o bem-estar das pessoas em atendimento profissional, devendo valer-se dos recursos disponíveis, incluindo a relação Inter profissional, e o segundo, dispõe em realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia. Podemos perceber que o

psicopedagogo pode estar atuando nessas duas áreas, compostas por atendimento individual em clínicas e auxiliar em hospitais, oferecendo orientações aos professores e também em empresas.

Seu trabalho deve se dar em torno da orientação no processo de ensino e aprendizagem, assim como, no tratamento de transtornos que dificultam esse processo. O psicopedagogo na escola tem a função de facilitar o processo de aprendizagem, observando tanto o aluno quanto o professor na maneira de aprender e ensinar. O seu objetivo é investigar e observar quem está de fora do contexto envolvido, o que permite a integração e participação da comunidade escolar.

Mesmo que a escola passe a se preocupar com os problemas de aprendizagem, nunca conseguiria abarcá-los na sua totalidade, pois algumas crianças com problemas escolares apresentam um padrão de comportamento mais comprometido, e necessitam de um atendimento psicopedagógico mais especializado em clínicas. Sendo assim, surge à necessidade de diferentes modalidades de atuação psicopedagógica, uma mais preventiva, com o objetivo de estar atenuando ou evitando os problemas de aprendizagem dentro da escola, e outra, a clínico-terapêutica, direcionada as crianças com comprometimentos não resolvidos na escola (FERREIRA, 2002 apud BEYER, 2003).

Verifica-se que na psicopedagogia clínica o profissional trabalha especificamente tratando da dificuldade a fundo, nesse caso, empenha-se a realizar um atendimento diferenciado como forma de terapia. Mesmo em clínica, o psicopedagogo trabalha com a equipe multidisciplinar, e evidencia suas atividades nas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. Por exemplo, o psicólogo irá trabalhar com o emocional desse paciente, e os demais profissionais, conforme a sua respectiva área, poderá oferecer um suporte para obter o sucesso no grupo. Pelo fato da aprendizagem ocorrer em qualquer local, através do contato com o meio, é que o psicopedagogo também se torna importante na área hospitalar, preocupando-se com a boa recuperação, e com o desenvolvimento de atividades recreativas, religiosas e humanistas.

Ao olhar o aprendiz em sua totalidade, o psicopedagogo questiona-se em criar um espaço prazeroso, alegre, lúdico, de expressão, em que o sujeito hospitalizado jogue e interaja com os outros sujeitos nesse período, ocorrendo assim, sua inserção no contexto hospitalar. As ações educativas em ambiente

hospitalar representa um adicional de possibilidades, no sentido de abrir novas perspectivas a favor do tratamento da saúde das pessoas hospitalizadas, compreendidas como indivíduos em estado permanente de aprendizagem, desenvolvimento de potencialidades e capacidades em comunicação com a vida saudável, que humanamente inclui o aprender, mesmo com o estado da doença (ARAÚJO, 2010).

Pode-se também contar com os psicopedagogos nas empresas, que atuam como um colaborador para o crescimento dos funcionários, pois trabalha com os profissionais dos recursos humanos e instiga a capacidade de criar, motivar, compartilhar conhecimento, auxiliar na seleção de funcionários, propor cursos para especialização, a fim de tornar-se o trabalho mais eficiente e enriquecer a produtividade dos demais. É possível perceber que o psicopedagogo tem uma vasta área de trabalho, pois está inserido em uma equipe multidisciplinar, e se envolve sempre com o crescimento do ser humano, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa, atuando como um parceiro nas diferentes instituições.

O profissional dessa área para criar seus diagnósticos, para analisar os casos, e criar dispositivos que o ajudem a solucionar ou auxiliar as diversidades vivenciadas, se faz necessário à construção de análises e observações, que devem estar associadas ao contexto da pessoa. No âmbito escolar, por exemplo, deve ser levado em consideração o que os alunos estão estudando e o seu conhecimento prévio, de acordo com a idade apropriada e o grau de dificuldade. Não existem recursos específicos e limitados, mas são geralmente jogos, atividades de expressão artística, linguagem oral e escrita, dramatização, e todo tipo de recursos que facilitam o desenvolvimento da capacidade de aprender com autonomia e prazer (MARTINS, 2013).

Finalmente, é possível considerar que o profissional da área da Psicopedagogia surgiu com a necessidade do estudo no processo de aprendizagem dos sujeitos, portanto, é quem estuda e auxilia na aprendizagem dos seres humanos. O trabalho realizado é complementado com uma equipe multidisciplinar, que englobam: psicólogos, pedagogos, neurologistas e assistentes sociais. Torna-se fundamental que a criança seja estimulada à aprendizagem, à criatividade, integrada a um contexto afetivo e contínuo de interação com apoio mútuo do psicopedagogo e da família. A família em parceria com a escola auxilia no processo de aprendizagem

da criança. Consequentemente, ao oferecê-lo um estímulo, manifesta-se o sentimento de segurança no profissional, que trabalha para o seu melhor desempenho. Sabe-se que o aprendizado é construindo a partir de vários ambientes e contextos, em que o ser humano está inserido. Por sua vez, essa inserção se constrói no começo da vida com o convívio familiar, pois trata-se do primeiro vínculo/contato que permite o sujeito a se entropor na sociedade, desenvolvendo-se e aprendendo.

A família, responsável por abrir as portas do conhecimento as suas crianças, e por apresentar a escola como um lugar favorável e contínuo de aprendizagem, se converte em um ambiente substancial para o bom relacionamento entre a instituição e este grupo. Para que a criança tenha uma boa adaptação na escola, sentindo-se cada vez mais segura e dando um sentido às atividades que realiza, é importante que a família tenha e mostre uma certa confiança na instituição, sinta tranquilidade ao deixar o seu filho, demonstre interesse, curiosidade, e valorize as suas aquisições e avanços. Às vezes, quando a criança apresenta determinadas dificuldades, esta confiança torna-se mais difícil, ou inclusive desaparece.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa foi realizado através de uma busca bibliográfica, que enfatiza os jogos na educação infantil como um meio de aprendizagem da criança, os quais devem ser estimulados desde os primeiros anos de vida.

O jogo é considerado uma ferramenta muito importante para alcançar o conhecimento no âmbito escolar. Através desse estudo compreendemos melhor a ação do jogo no desenvolvimento da criança, tanto cognitivo como social, emocional e físico-motor.

Nessa fase de extrema importância, observa-se que a presença do professor como mediador na aprendizagem da criança é essencial, pois, os resultados alcançados são bastante significativos.

O professor deve trabalhar na evolução da criança e ser conhecedor das fases de desenvolvimento para poder aplicar os jogos apropriados, de acordo com as necessidades de cada um, ou seja, as situações devem ser planejadas, a fim de auxiliar e estimular o processo de aprendizagem, o que tornam as atividades prazerosas e subsidiam o preparo para a vida futura. Para que a criança tenha um melhor desenvolvimento social, também torna-se necessário a presença da família, pois ela é à base da construção do conhecimento, já que toda criança traz consigo o conhecimento prévio adquirido no âmbito familiar.

O referido trabalho oportunizou também o conhecimento sobre a definição e a história dos jogos ao longo dos períodos, observando-o seu destaque acentuado no meio educacional. Desse modo, verificou-se os pontos convergentes e divergentes entre os principais pesquisadores e teóricos da história, expondo seus estudos e suas concepções sobre a utilização dos jogos no desenvolvimento da criança.

Explanou-se nesta pesquisa a história da psicopedagogia e o seu surgimento, constatando-se que é um campo de conhecimento bastante amplo, que envolve diversas áreas e abrange técnicas distintas. Seu propósito é designado em atender as necessidades de crianças que apresentam problemas de aprendizagem. Destaca-se aqui a grande importância do psicopedagogo, um profissional que deve ser valorizado e sua função reconhecida, pois sua atuação possui um significado

fundamental frente aos desafios que lhe são lançados. Seu trabalho pode ser executado em clínicas (com foco terapêutico) ou instituições (com foco preventivo).

Por fim, brincar é uma necessidade do ser humano. A brincadeira permite o aprendizado de um modo mais profundo, pode flexibilizar pensamentos, criar e recriar seu tempo e espaço, além de adaptar-se melhor às modificações na vida real, incorporando-o novos conhecimentos e atitudes.

Ao brincar, a criança tem a oportunidade de experimentar o objeto de conhecimento, explorá-lo, descobri-lo e criá-lo. Nos momentos de brincadeira a criança pode pensar livremente, ousar e imaginar, como exemplo, um pedaço de pano pode ser transformado no que a imaginação da criança permitir. Essa hora é livre para inventar, sem medo de errar, pois as experiências permitem novas possibilidades e amplia a capacidade de lidar com símbolos, ação primordial na brincadeira.

Conclui-se que o desenvolvimento do aspecto lúdico propicia a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

## 6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisca Lúcia Carlota de. **Psicopedagogo hospitalar: Qual sua função?** 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/psicopedagogo-hospitalar-qual-sua-funcao/30912/>>. Acesso em: 21 de novembro de 2015.

ABERASTURY, Arminda. **A Criança e Seus Jogos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem. **As Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=comdocman&task=doc-download&&gid=6670&itemid>>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A História da Psicopedagogia contou também com Visca, in Psicopedagogia e Aprendizagem**. Coletânea de reflexões. Curitiba, 2002.

BLOW, S. **Symbolic education: a commentary of Frobel's mother play**. In: HARRIS, W.T.(Ed.). International education series. New York /London: D.Appleton and Company, 1911.Vol.26

BRASIL. **Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, 1996. Lei Federal nº 9.9394 /96, 2. Ed. Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC) volume I**, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estatuto Da Criança e Do Adolescente (ECA)**, Lei Federal nº8.069/90. Livro I título I, II, III.

BEYER, Marlei Adriana. **Psicopedagogia: ação e parceria**. 2003. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/19.htm>>. Acesso em: 23 de setembro de 2013.

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro - 12ª Ed.** Global, 2012.

DARRÓZ, Amanda Lis; OLIVEIRA, Cristiane de CHAVE, Marta. **As Diversas Interfaces do Lúdico na Aprendizagem**. Maringá PR: 2007. Disponível em:

<[www.mudi.uem.br/arqmudi/volume-11/suplemento02/artigos/027.pdf](http://www.mudi.uem.br/arqmudi/volume-11/suplemento02/artigos/027.pdf)>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

EDUCAÇÃO Fundamental - **PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ESPÍNDOLA, Matilde. **A construção da afetividade**. 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e Aprender - O Resgate do Jogo Infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

\_\_\_\_\_. Adriana. **O Desenvolvimento da Criança Através do Brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. Adriana. **Jogos Tradicionais Série Ideias**. n.7. São Paulo: FDE, 1995. Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=004centrodereferenciaeducacao](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=004centrodereferenciaeducacao)>. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

FERREIRA, Patricia V.P. **Afetividade e cognição**. 2003. Disponível em: <[www.psicopedagogia.com.br](http://www.psicopedagogia.com.br)>. Acesso em 19 de agosto de 2015.

FROEBEL, F. Letters. **Á Mãe sobre a Filosofia de Froebel**. Horris TM ed. Nova York/Londres. Empresa de Andy Appleton, 1912.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

GUIA DO ESTUDANTE. **Psicopedagogia**, 2013. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/ciencias-humanas-sociais/psicopedagogia-688126.shtml>>. Acesso em: 08 de março de 2015.

GRANDO, R. C. **O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula**. 2000, 224 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas - SP, 2000.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo. Edições Loyola, 1993.

HENRIOT, Jacques. Le jeu. Paris: Synonyme. SOR, 1983. . **Sous couleur de jouers** - La metaphore ludique. Paris: Ed. José Corti, 1989.

JESUS, M. A. **Jogos na Educação Matemática**: Análise de uma proposta para a 5ª série do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (1999).

KAMII, Constance e DVRIES, Rheta. **Piaget Para a Educação Pré- Escolar**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. \_\_\_\_\_ Constance. Jogo em grupos na educação infantil. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Mochida Tizuko. **Brinquedos e Brincadeiras Na Educação Infantil**, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com-docman&task=doc-download&grid=6672&itemid>>. Acesso em: 10 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Mochida Tizuko. **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1994.

\_\_\_\_\_. Mochida Tizuko. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

\_\_\_\_\_. O jogo, a criança e a educação. **Os Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis; Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Jogos Infantis: O jogo, a criança a educação.** 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Andréia Tiemi. **Brinquedo, Gênero e Educação na Brinquedoteca.** São Paulo: 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-73072008000300011&script=sdiarttxt>>. Acesso em: 12 de Dezembro de 2015.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Por Entre as Pedras - Armas e Sonho na Escola:** Editora Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil** – Uma síntese. MEC/SEF/Coedi, *Por uma política de formação dos profissionais da educação infantil*, Brasília, 1995.

KUHLMANN JR., M. 1998, p.166, **A circulação das ideias sobre a educação das crianças:** Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). *Os intelectuais na história da infância.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza de. **Atividade Da Criança na Idade Pré Escolar.** Série ideias, FDE. São Paulo: 1992. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?=004>>. Acesso: 15 de novembro de 2015.

MOTTA, Julia M. C. **Jogos: Repetição Psicodramática.** 2. ed. São Paulo: Ágora, 2002. ou Criação? Abordagem.

MACEDO, Lino De. **A Perspectiva de Jean Piaget.** Série Ideias, FDE. 2. ed. São Paulo:1994. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.Php?=004>>. Acesso em: 08 de outubro de 2015.

MARTINS, Mara R. R. **Psicopedagogia: a solução para os processos de ensino aprendizagem.** 2013.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios.** 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 de março de 2015.

MIRANDA, Simão de. **Do fascínio do aprender nas séries iniciais.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil.** In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

NALLIN, C.G.F. **O papel dos jogos e brincadeiras na Educação.** Memorial de Formação submetida à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2005).

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **Dinâmicas em literatura infantil.** São Paulo: Paulinas, 1988

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. Zilma Moraes de Ramos. **L.S Vygotsky: algumas ideias sobre desenvolvimento e jogo infantil.** Série Ideias, FDE. 2. ed. São Paulo: 1994.

OLIVEIRA, Zilma, R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Dificuldades com a aprendizagem – A psicopedagogia hoje.** , São Paulo, set.2012. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp>. Acesso em: 6 de agosto de 2015.

PIAGET, Jean. **A formação do Símbolo da Criança.** Rio de Janeiro: Zahar. 1998

REZENDE. M.A.C.R. **A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** 2006. Disponível em:

<[http://karaja.fimes.edu.br:8080/Monografia2/monografia\\_\\_\\_\\_\\_/downloadMono/147](http://karaja.fimes.edu.br:8080/Monografia2/monografia_____/downloadMono/147)>.

Acesso em: 21 de junho de 2015.

**REFERENCIAL Curricular Nacional para a Educação Infantil.** – Brasília: MEC / SEF, 1998. Vol. 2 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em 19 de maio de 2015.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SISTO F.F. **Dificuldade de aprendizagem em escrita:** Um instrumento de avaliação (ADAPE), 2002. Em *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (p. 101). Petrópolis: Vozes.

SOARES, Matheus; SENA, Clésio C. B. **A contribuição do psicopedagogo no contexto escolar.** 2001.

VISCA. **Psicopedagogia:** novas contribuições; organização e tradução Andréa Moraes, Maria Isabel Guimarães – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Clínica Psicopedagógica.** Epistemologia Convergente. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1989.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança** – Lisboa: edição 70, 1981.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.