



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO
E EDUCAÇÃO ESCOLAR**

JULLYANA KAROLINA LIMA SANTOS

**O LÚDICO COMO RECURSO PARA O
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL NA ESCOLA**

**CAMPINA GRANDE - PB
2015**

JULLYANA KAROLINA LIMA SANTOS

**O LÚDICO COMO RECURSO PARA O
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL NA ESCOLA**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria da Guia Rasia

CAMPINA GRANDE - PB
2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S2311 Santos, Jullyana Karolina Lima
O lúdico como recurso para o desenvolvimento infantil na escola [manuscrito] / Jullyana Karolina Lima Santos. - 2015.
50 p. : il. color.

Digitado.
Monografia (Desenvolvimento Humano e Educação Escolar EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.
"Orientação: Profa. Dra. Maria da Guia Rasia, Pedagogia".

1. Mediação. 2. Cognição. 3. Brincar-aprender. 4. Cognição de segunda língua. I. Título.

21. ed. CDD 371.3

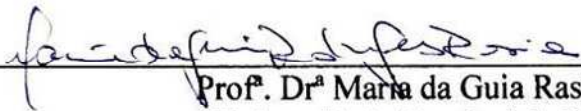
JULLYANA KAROLINA LIMA SANTOS

**O LÚDICO COMO RECURSO PARA O
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL NA ESCOLA**

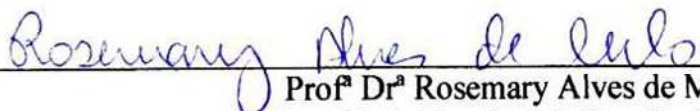
Monografia apresentada ao curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Aprovada em 04 / 05 / 2015

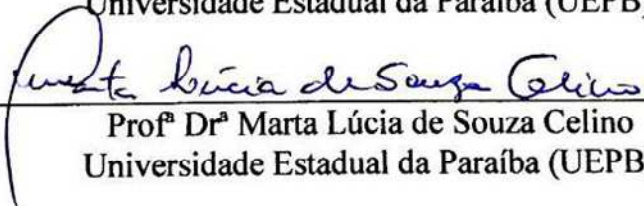
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Maria da Guia Rasia (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.ª Dr.ª Rosemary Alves de Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.ª Dr.ª Marta Lúcia de Souza Celino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

CAMPINA GRANDE - PB
2015

*Dedico este trabalho a Deus,
meu Senhor e Salvador, pois
sem Ele, eu nada poderia fazer.*

AGRADECIMENTOS

A DEUS, meu Senhor, pois sem Ele eu não teria conseguido chegar até aqui. Foi Ele quem sempre me guiou em todos os caminhos da minha vida e nos momentos de aflição, enviou seu doce Espírito Santo para me fazer sossegar em meio às tribulações. A Ti, toda honra, glória e louvor. Tu és fiel, Senhor!

Ao meu esposo, José Amilton Santos Júnior, que sempre me incentiva a sonhar alto e me impulsiona a fazer com que esses sonhos sejam reais. Você é um referencial de dedicação e excelência em tudo que faz. A você, meu amor, toda minha gratidão, admiração, carinho, respeito e amor... Te amo infinitamente!

Aos meus pais, Hélio e Joseane, por tudo que investiram e pelo carinho e amor que sempre cuidaram de mim. Graças ao amor de vocês eu compreendi o sentido de viver. Meu porto seguro, um tesouro que o Senhor me deu. Meu amor por vocês é infinito!

Aos meus irmãos, Herbert e Helvis, como é bom tê-los em minha vida. Agradeço a Deus por ter me dado dois presentes tão maravilhosos. Amo vocês, meus, para sempre, pequenos!

A minha vó, Dalva, que sempre está disposta a cuidar de nós, mesmo que não sejamos mais aquelas criancinhas, ela nos trata como se ainda fôssemos. Obrigada, vizinha, pelo seu cuidado e amor!

A minha orientadora, Guia Rasia, que me ajudou muito. Graças ao apoio e à sua dedicação consegui concluir o meu trabalho. Muito obrigada por tudo, professora! Sou grata ao Senhor pela sua vida.

A Universidade Estadual da Paraíba e a todos que fazem o “Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar” pela oportunidade. Minha gratidão a todos os professores, funcionários e colegas.

RESUMO

É precípua e consistente a concepção de que a adoção de recursos lúdicos relaciona a aprendizagem natural e espontânea no ensino infantil ao desenvolvimento cognitivo das crianças, dentro da perspectiva da língua materna. Entretanto, informações de como essa relação se processa em crianças aprendizes de língua estrangeira, ainda são escassas. Nesta perspectiva, desenvolveu-se o presente trabalho visando avaliar a relação entre o lúdico na lógica do brincar-aprender e o desenvolvimento cognitivo de crianças aprendizes de outro idioma. Para tal, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo-participativo em turmas de crianças de três a seis anos em um curso de idiomas especializado no ensino de Língua Inglesa, em Campina Grande-PB. Após o reconhecimento do ambiente de desenvolvimento da pesquisa e a caracterização do público discente, adotaram-se ferramentas lúdicas nas aulas, na forma de personagens figurados em bonecos de pelúcia num contexto em que tais personagens ganharam vida em sala de aula, participando das aulas e interagindo com as crianças. As informações obtidas são analisadas qualitativamente, de modo que situações representativas que ocorreram na sala de aula são trabalhadas na perspectiva histórico-cultural. Verificou-se que a influência do recurso lúdico excede o “apenas completar o tempo na aula” e que estes podem apresentar “um fim em si mesmo”, haja vista que o aspecto emocional atuou como “fator motivacional” para que as crianças superassem eventuais dificuldades com o novo idioma, tornando evidente a sua influência sobre o desenvolvimento cognitivo, que se observa através das análises em sala de aula e *feedback* dos pais.

Palavras-chave: Mediação. Cognição. Brincar-aprender. Aquisição de segunda língua.

ABSTRACT

It is important and consistent the view that the adoption of ludic resources relates the natural and spontaneous learning in kindergarten to the cognitive development of children, from the perspective of the mother tongue. However, information on how this relation takes place in children learners of foreign language is still scarce. In this prospective, this study was developed to evaluate the relation between the ludic and the logic of playing and learning and cognitive development of other children learners. It was released a qualitative-participatory research in a group of children who were between three and six years old in an English Language course in Campina Grande-PB. After the recognition of the environment where the research was developed and the characterization of the student audience, were adopted playful tools in class, they were two soft toys in a context where such characters got alive in the classroom, participating and interacting with the children. It started on a process that involved a sequence of observations during one semester in the dialectical conception. The data obtained was analyzed qualitatively so that representative situations that occurred in the classroom were worked in the socio-interactionist perspective. It was found that the influence of playful resource exceeds the "only filling in time in class" and that they may have "an end in itself" given that the emotional aspect served as "motivating factor" for children to overcome any difficulties with the new language, making clear its influence on cognitive development either through analysis in the classroom or on feedback from parents.

Keywords: Mediation. Cognition. Play-learn. Second language acquisition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema ilustrativo de mediação.....	19
Figura 2 - Recursos lúdicos utilizados na pesquisa - <i>Ellis e Staley</i>	29
Figura 3 – <i>Ellis</i>	30
Figura 4 - Crianças interagindo e cantando o “ <i>Hello Song</i> ” para a <i>Staley</i>	34
Figura 5 - Momento em que o recurso lúdico, a <i>Ellis</i> , participa das atividades.....	38
Figura 6 - A “ <i>Ellis</i> ” durante o período de intercâmbio escola - ambiente familiar.....	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 OBJETIVOS	10
2.1 Objetivo Geral.....	10
2.2 Objetivos específicos.....	10
3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS.....	11
3.1 O Desenvolvimento e a Aprendizagem Infantil.....	11
3.1.1 Desenvolvimento Cognitivo.....	14
3.2 O Papel da Educação Escolar no Desenvolvimento Psíquico.....	16
3.2.1 Mediação.....	17
3.2.2 O fator emocional.....	20
3.2.3 O papel do brincar no desenvolvimento infantil.....	24
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
4.1 Detalhamento do tipo e objetivos da pesquisa.....	27
4.2 Forma de análise das variáveis.....	27
4.3 Descrição do ambiente de desenvolvimento da pesquisa.....	28
4.4 Caracterização do público discente.....	28
4.5 Caracterização e estratégias adotadas com os materiais lúdicos.....	28
4.5.1 A <i>Ellis</i> e a <i>Staley</i>	28
4.6 Parâmetros observados.....	29
5 ANÁLISE DE DADOS.....	31
5.1 Detalhamento da rotina em sala de aula.....	31
5.1.1 Disposição das crianças em sala de aula para início das atividades.....	31
5.1.2 Momento de exposição do conteúdo programático.....	31
5.1.3 Realização de atividades baseada no conteúdo ministrado.....	31
5.1.4 Saída das crianças da sala de aula.....	32
5.2 Análise dos parâmetros observados.....	31
5.2.1. A interação das crianças com o recurso lúdico.....	32
5.2.2 A associação entre o conteúdo ministrado e o recurso lúdico.....	35
5.2.3 O exercício e/ou a prática do idioma com as personagens.....	36
5.2.4. Aspectos relacionados à socialização das crianças com as personagens.....	38
5.2.5 Feedback das mães e dos pais.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

É através do ato de brincar que a criança apropria-se da realidade, (re) significando, (re) elaborando seu próprio mundo e desenvolvendo competências cognitivas e interativas. Para Vigostky (2007), o meio social é fonte de desenvolvimento e da interação da criança com a cultura e outros fatores externos. Esta relação se amplia e se modifica num processo de construção e reconstrução do pensar mais elementar ao mais complexo, estabelecendo-se, assim, modificações no desenvolvimento. Para o autor, é no brinquedo que a criança passa a agir numa esfera cognitiva.

Para Silva (2012), a brincadeira é uma linguagem natural da criança e é essencial que esteja presente na escola desde a educação infantil, para que a criança possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas – como jogos, dança – ou seja, atividades que possam manter a espontaneidade das crianças. Dentre as alternativas pedagógicas, o lúdico tem sido mencionado (Lopes, 2006; Martinez e Gil, 2002) como técnica metodológica de catalisação da aprendizagem, visto que a ludicidade estimula o aprender de forma mais prazerosa, concreta e, conseqüentemente, mais eficiente, culminando em uma aprendizagem de qualidade (Salomão et al., 2007).

A aula que tem o lúdico como um dos métodos de aprendizagem, intensifica este processo sem perder seu objetivo, através de jogos e brincadeiras. Sobre isto, Oliveira (1986, p. 74) comenta que “é um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade e a socialização, sendo, portanto, reconhecidos como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social.”

Diversos autores, inclusive os mencionados, já realizaram trabalhos relacionando o lúdico, e seu impacto no processo cognitivo na educação infantil, sob o aspecto do ensino básico regular em língua materna, entretanto, ainda são escassas informações sobre os impactos da utilização de ferramentas lúdicas sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças aprendizes de língua estrangeira, sendo esta uma área ainda carente de estudos que subsidiem os professores destas disciplinas em sala de aula e que possa favorecer a implantação de tal ensino em escolas particulares e públicas na faixa etária em questão.

A proposta deste estudo é investigar o lúdico como recurso de desenvolvimento cognitivo infantil na escola. O interesse em pesquisar sobre o tema surgiu após observações e interações das crianças pesquisadas com os recursos lúdicos usados na mediação (professor-

aluno). Observou-se quatro turmas de crianças, com faixa etária entre três e seis anos, aprendizes de Língua Inglesa em uma escola de idiomas na cidade de Campina Grande, na Paraíba.

Por questões metodológicas, o trabalho está dividido em três capítulos: no primeiro capítulo, apresentam-se os fundamentos teórico-conceituais dos autores que respaldam nossa problemática e orientam nossos objetivos: Vigotsky (1994, 2001, 2007), Leontiev (2006), Kostiuk (2007), Luria (2007), entre outros; o segundo capítulo traz o detalhamento da metodologia utilizada, abordando tanto o contexto da pesquisa e da escolha do *corpus*, quanto os procedimentos para a análise dos dados, tendo como respaldo os ensinamentos de Minayo (1996); a análise de dados é apresentada no terceiro capítulo. Em seguida, são feitas as considerações finais, acreditando que outras pesquisas possam surgir para enriquecer o nosso conhecimento sobre o tema.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Avaliar o grau de influência das ferramentas pedagógicas lúdicas no processo cognitivo e na lógica da relação brincar-aprender através da interação de crianças na faixa etária entre três e seis anos.

2.2 Objetivos específicos

- a) Analisar o grau de interação das crianças com os objetos lúdicos;
- b) avaliar o desenvolvimento cognitivo das crianças em função do lúdico utilizado;
- c) identificar, mediante relato dos pais, outras influências sobre as crianças, em aspectos gerais do dia-a-dia, que se relacionam a questões do desenvolvimento cognitivo relacionado à brincadeira.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

3.1 O Desenvolvimento e a Aprendizagem Infantil

As teorias mais importantes relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem na criança podem agrupar-se em três categorias fundamentais, segundo Vigotsky (2007).

A primeira delas refere-se à independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. Para essa, a aprendizagem é algo exterior que não participa ativamente no processo de desenvolvimento e não o modifica. A aprendizagem utiliza os recursos do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e mudar sua direção. Vigotsky (2007) cita Piaget como exemplo a essa primeira teoria. Para ele, o desenvolvimento do pensamento da criança é completamente independente do processo de aprendizagem.

A segunda categoria afirma que aprendizagem é desenvolvimento. A princípio, essa tese se apresenta mais avançada que a anterior. Apesar das aparentes contradições, as duas categorias assemelham-se muito. Vigotsky (2007) cita James afirmando que a educação pode ser definida como a organização de hábitos de comportamento e de inclinação para a ação. Observa-se que, para o autor, esse processo é formado apenas por um conjunto de estímulos-resposta, o que nos remete a teoria *Behaviorista*¹ de Pavlov. O *Behaviorismo* faz parte das teorias comportamentalistas, que tem como cerne a concepção de estímulo-resposta. Para James apud Vigotsky (2007), este é um princípio em que se baseiam todos os processos de aquisição, ou seja, de desenvolvimento. Para ele, o indivíduo é apenas um conjunto vivo de hábitos.

A terceira categoria tenta unir os extremos das duas categorias anteriores. Segundo Koffka, citado por Vigotsky (2007), o desenvolvimento mental da criança se caracteriza por dois processos que, ainda que conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro, a aprendizagem que, para Koffka, é em si mesma o processo de desenvolvimento. O autor salienta ainda que a única diferença entre os dois processos

¹ Teoria baseada em série de estudos de com cães onde Pavlov concluiu que algumas respostas comportamentais são reflexos incondicionados (reações naturais/não apreendidas) e outros são reflexos condicionados apreendidos através do emparelhamento com situações agradáveis ou desagradáveis simultâneas e posteriores. Com a repetição destes emparelhamentos (fenômenos de reforço) seria possível favorecer ou remover determinadas respostas em seres humanos e animais..

reside no fato de que o primeiro não é sistemático, enquanto o segundo é uma aprendizagem sistemática por parte da criança.

A concepção do desenvolvimento está amplamente difundida, segundo Luria (2007), as discussões limitam-se quase sempre ao papel desempenhado pelas características biológicas e do ambiente social no desenvolvimento da criança. Para Vigotsky (2007), entre o desenvolvimento e a aprendizagem, há uma estreita relação, mas o autor considera a aprendizagem um fator do desenvolvimento. De acordo com Bassedas (1999), o desenvolvimento é o processo pelo qual os seres humanos estão aprimorando suas potencialidades e produzindo uma série de saltos qualitativos que levam de um estado de menos capacidade para maior capacidade.

Vigotsky (2007) equaciona o desenvolvimento em duas linhas: uma natural e biológica, e outra histórica e social, destacando a importância dos instrumentos linguísticos, que radicalmente transforma uma linha de desenvolvimento na outra, pois para Vigotsky (op.cit.), a linguagem é um importante veículo de interação com o meio.

Kostiuk (2007) esclarece a relação de reciprocidade entre educação e desenvolvimento, levando em consideração aspectos motivacionais da atividade mental. Para o autor, o desenvolvimento das características intelectuais não pode ser discutido sem levar em consideração os aspectos emotivos, dentre outros fatores que são característicos da formação da personalidade em desenvolvimento. Também se faz necessário elucidar a relevância de outras condições para contribuir nesse processo, como o ambiente circundante.

Corroborando com a teoria de Vigotsky (2007), Tomasello (1999, apud Fonseca 2009) sugere que o triunfo cognitivo da espécie não se deve unicamente à aquisição de informação do envolvimento físico e natural, mas também à aquisição de informação obtida do envolvimento social. Para ele, isso é o que difere a espécie humana dos primatas.

Segundo Galvão (2000), Wallon argumenta que a interação entre a criança e o meio é de grande relevância para o desenvolvimento da pessoa. Concordando com Vigotsky (1994), Galvão (op.cit.) afirma que Wallon defende a teoria de, inicialmente, há preponderância do biológico, passando o fator social a ser considerado um aspecto imprescindível na vida do indivíduo.

A aprendizagem e a educação, no contexto escolar, têm muito em comum. Para Kostiuk (2007, p.56):

Por um lado, instruindo os alunos, dando-lhes conhecimentos, exercemos sobre eles uma notável ação educativa ; por outro, durante todo o curso da educação, dá-se sempre no educando a aquisição determinados elementos da experiência social (opiniões, juízos de valor, normas, regras de comportamento moral, etc.

Assim, já na idade pré-escolar, começa-se a formar tendências gerais de comportamento em formas simples na criança. O desenvolvimento, para Kostiuk (2007), produz-se através daquilo que a criança faz no seu processo de aprendizagem e educação, mas, frequentemente, os resultados vão mais longe daquilo que aprendeu diretamente. A compreensão e interiorização da cultura em que cada um está inserido é o pressuposto fundamental da aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1994), todas as funções psicológicas superiores são geradas na cultura da nossa aprendizagem e respondem, não só a um fator biológico, mas principalmente a um fator histórico-cultural. Com isso, Vygotsky (1994, p.133) cria o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é definida como:

A distancia entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de uma adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz.

A noção de ZDP, para o referido autor, sugere que o bom aprendizado é o que antecede o desenvolvimento, ativando o processo de desenvolvimento.

Sobre a aprendizagem, Oliveira (1995, p.115) diz:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Para Vygotsky (1994), o aprendizado é considerado indispensável no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que o desenvolvimento do ser humano está ligado à interação que este tem com o meio social. As funções psicológicas superiores surgem das relações historicamente produzidas pelo ser humano. Pode-se dizer, então, que toda função psicológica superior é social.

Sobre as funções psicológicas superiores, Vygotsky (1994, p.73) esclarece:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Esses processos de desenvolvimento e aprendizagem, ainda que estreitamente ligados entre si, são relativamente diferentes. O desenvolvimento não é apenas uma acumulação daquilo que a criança adquire. Esse processo é determinado durante toda a vida da criança pelo meio social. Para Kostiuk (2007), a história do desenvolvimento psíquico da criança realiza-se através do processo de aprendizagem.

3.1.1 Desenvolvimento cognitivo

Falar sobre desenvolvimento cognitivo infantil não é algo tão simples. Recentes descobertas estão sendo feitas em relação ao cérebro humano, o que implica a atualização constante do conhecimento sobre o tema. Para se conceituar desenvolvimento cognitivo, faz-se necessário falar de cognição. Para Simonetti (2012), cognição refere-se a um conjunto de habilidades cerebrais/mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo. Tais habilidades envolvem pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, criatividade, capacidade de resolução de problemas, entre outras funções.

Bastos e Alves (2013) citam Vigotsky e Luria como os neuropsicólogos que fundamentam os mecanismos cerebrais relacionados à aprendizagem humana - a neurociência cognitiva. Segundo os autores, Vygotsky (2006, p.23.) descreveu como processos psicológicos superiores as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato. Eles ainda afirmam que:

Funções mentais superiores são processos cognitivos que envolvem atenção, memória, gnóscias ou percepções, pensamento, consciência, comportamento emocional, aprendizagem e linguagem, e refletem o modelo dinamicista (...) em que as áreas cerebrais (auditiva, sensorial e tátil-cinestésica, visual, planejamento consciente do comportamento e programas de ação) se integram funcionalmente e são influenciadas ativamente pelo meio sociocultural, nas relações sociais do homem. Estas funções mentais superiores são cognitivamente importantes para a aprendizagem numa relação intrínseca com a linguagem, mediando nossas funções psicointelectuais.

O meio sociocultural é fator de grande relevância nesse processo. Bastos e Alves (2013) citam a abordagem neuropsicológica de Luria como um avanço na explicação dos mecanismos das funções mentais superiores, nas quais várias partes anatômicas do cérebro se inter-relacionam numa cooperação funcional complexa e organizada.

Luria argumenta que, ao assimilar e usar palavras, a criança analisa e sintetiza os fenômenos do mundo exterior, absolvendo a experiência de todo o gênero humano, e não só a sua experiência pessoal.

A linguagem adquirida da criança não consiste apenas em palavras isoladas, mas em combinações gramaticais complexas, em expressões completas. Estas expressões permitem não só a análise e a síntese da percepção, mas também a conexão das coisas com ações e, o que ainda é mais importante, permitem relacionar as coisas entre si. (LURIA, 2007, p.111)

Luria acredita que as relações sociais influenciam significativamente nas mudanças cognitivas das funções mentais superiores da consciência humana, pois são transformações cognitivas que ocorrem numa perspectiva mediada pelo mundo.

Bastos e Alves (2013, p.49) afirmam:

A microgênese surge na Zona de Desenvolvimento Proximal entre o desenvolvimento real e o potencial, o micromomento do saber nascendo, num aprendizado autônomo em movimento e dialético, invisível aos olhos, porém, presente nas funções mentais superiores e estabelecendo o desenvolvimento cognitivo. O meio e convivência social impulsionam a Zona de Desenvolvimento Proximal, mediando e transformando o processo interpessoal (pelo meio social) num processo intrapessoal que internaliza conhecimentos de forma singular ou intersubjetiva. Portanto, a mediação por meio da intervenção pedagógica é primordial para o desenvolvimento cognitivo de ensino e aprendizagem do discente. Entretanto, é relevante, também, ressaltar que a mediação também ocorre por outros colegas da escola, considerando-se a influência das relações sociais e a origem histórico-cultural nos processos mentais superiores.

Vygotsky (1994) considerava que a ZDP representava o espaço entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo no qual a criança era capaz de resolver sozinha; e o nível de desenvolvimento potencial, em relação aquilo que a criança fazia com a ajuda de um companheiro ou com a supervisão/orientação de um adulto. Observa-se naturalmente na criança a capacidade com que elas desenvolvem a habilidade de chegar à resolução de um problema.

Griz (2003) cita três implicações na compreensão de ideias relacionadas à Zona de Desenvolvimento Proximal, tais como:

- a) aquilo que a criança realiza hoje com o auxílio de uma pessoa mais especializada, mais tarde poderá realizar com autonomia;
- b) esta autonomia na resolução de problema é conquistada pela criança através da assistência ou do auxílio de um adulto, ou de outra criança mais velha, formando, desta forma, uma relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento;
- c) o conceito nos lembra a constituição dos processos psicológicos superiores.

Vygotsky (1994), quando introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, afirma que o sujeito apresenta potencial para solucionar uma situação de conflito, hoje com o auxílio de alguém, e mais tarde sozinho. Essa função pode ser desempenhada tanto pelos colegas da criança como por um adulto. Obviamente que em relação à educação o papel deste

“ajudador” é enfatizado na figura do professor, podendo ser desempenhado pelos colegas da criança, porém, orientado pelo professor.

A teoria de Vigotsky (1994) reforça a ideia da interação e dá ao professor a responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde se evidencia uma parceria entre o papel do mediador e do mediado. As crianças aprendem não meramente pela exposição do conteúdo sem torná-lo significativo, mas por uma construção sua, elaborando e fazendo do processo algo que signifique para ela.

Ao fazer uso da mediação, Vigotsky (1994) traz para a educação o conceito da relação do homem com o meio físico que teve grande impacto nas relações sociais entre as pessoas. Na aprendizagem, o autor faz uso da mediação como instrumento fundamental no processo de desenvolvimento.

Griz (2003) afirma que:

Quando o professor, se utilizando da mediação, consegue chegar à zona de desenvolvimento proximal, através dos “porquês” e dos “como”, ele pode atingir formas através das quais a instrução será mais útil para a criança. Desta forma, o professor terá condições de não só utilizar meios concretos, visuais, mas, com maior propriedade, fazer uso de recursos que se reportem ao pensamento abstrato, ajudando à criança a superar suas incapacidades.

A importância dada ao autor à interação social no processo de construção das funções superiores e na construção do conhecimento não poderia deixar de ser considerada na escola. Isto porque o desenvolvimento de uma pessoa se dá num ambiente determinado, e em relação com outra pessoa. Esta é uma característica do processo ensino-aprendizagem, testemunha importante da relação da teoria de Vigotsky e da aprendizagem humana.

3.2 O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico

Para Vigotsky (1994), as funções psíquicas são produtos do desenvolvimento do homem na sociedade. A natureza psíquica do ser humano é caracterizada por um conjunto de relações sociais que são internalizadas pelo indivíduo. Na teoria de Vigotsky, a educação é vista como uma relação ao social e individual da ação, onde o meio social será o fator primordial para esse desenvolvimento.

Para Martins (2013, p. 269), o cerne do preceito vigotskiano, é:

O desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores radica a afirmação do ensino sistematicamente

orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica.

Ressalta-se que não é qualquer modelo pedagógico que se coloca efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico, pois é necessário que a mediação seja eficaz para que, assim, gere desenvolvimento. Para Martins, as colocações de Vigotsky demonstram claramente o grau de dependência do desenvolvimento psíquico em relação à educação escolar. Em relação à escola, ela ainda cita Saviani (2003, p.14)

Uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado.

Saviani (2003) acredita que é função da escola mediar o saber sistematizado, pois os alunos estão em contato com outros diversos tipos de cultura e educação, sendo através dos conteúdos não cotidianos que o desenvolvimento psíquico será gerado.

3.2.1 Mediação

A educação escolar tem um importante papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não cotidianos da atividade social (Duarte 2007, p.31). Deve-se, portanto, evidenciar o conceito de vida cotidiana e não cotidiana.

Segundo Duarte (2007, p.32),

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não cotidianas.

O conceito de cotidiano não é o sinônimo de dia-a-dia. Pode haver atividades que são realizadas diariamente, mas não podem ser consideradas cotidianas. Duarte (2007) cita um exemplo utilizado por Heller onde relata um escritor que diariamente escrevia páginas de seu livro. Para a autora, o escritor estava produzindo uma obra literária, estava produzindo algo no campo da arte, por isso se poderia classificar essa atividade como não cotidiana.

Trazendo esse conceito de cotidiano e não cotidiano para o foco do estudo em questão - o brincar -, pode-se perceber que o brincar cotidiano não traz contribuições

significativas no tocante ao progresso no desenvolvimento psíquico da criança na educação escolar. Todavia, é necessário conhecer como utilizar o recurso didático e encontrar nele meios para chegar a diferentes alunos, e diferentes graus de assimilação de noções com êxito. Nessa perspectiva, o brincar pode vir a ser considerada uma atividade não cotidiana. Isso faz com que o papel do mediador seja de relevância no processo do desenvolvimento.

Além do papel fundamental dos pais no desenvolvimento da criança, os professores também têm uma grande relevância nesse processo. Vigotsky (1994), ao introduzir a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, reforça a ideia de que o desenvolvimento de seres inexperientes (crianças, jovens) dependem da interação de seres experientes (pais, professores, entre outros), sugerindo que as formas superiores de desenvolvimento humano, nomeadamente as emocionais, cognitivas e simbólicas, são função da mediação destes sobre aqueles.

A educação é um processo mediador entre a vida do individuo e a sociedade. O processo pedagógico é concebido como um processo histórico social. Para Duarte (2007, p.4):

Para que o educador possa compreender o individuo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, visto que essa concreticidade não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do individuo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que pode vir a ser.

Fonseca (2009) argumenta que o mediador deve proporcionar e promover situações onde o sujeito mediado interaja de forma dinâmica, de modo a valorizar os seus processos e suas estruturas cognitivas. É papel do professor promover estímulos e estabelecer um ambiente prazeroso para que haja a aprendizagem e, conseqüentemente, gere desenvolvimento. Para Vigostky (2007), “Uma ‘classe’ não é um grupo passivo de ouvintes pouco interessados e ‘dominados’ por um professor, mas sim, pelo contrário, um ‘coletivo’, um grupo de pessoas que interagindo entre si, têm um único objetivo.”

Segundo Saviani (1989, apud Duarte 2007), a prática pedagógica transforma a pratica social global, não de uma forma imediata, mas sim pela mediação da transformação dos sujeitos da prática social. Saviani (op.cit., p.82) apud Duarte (op.cit.) entende que

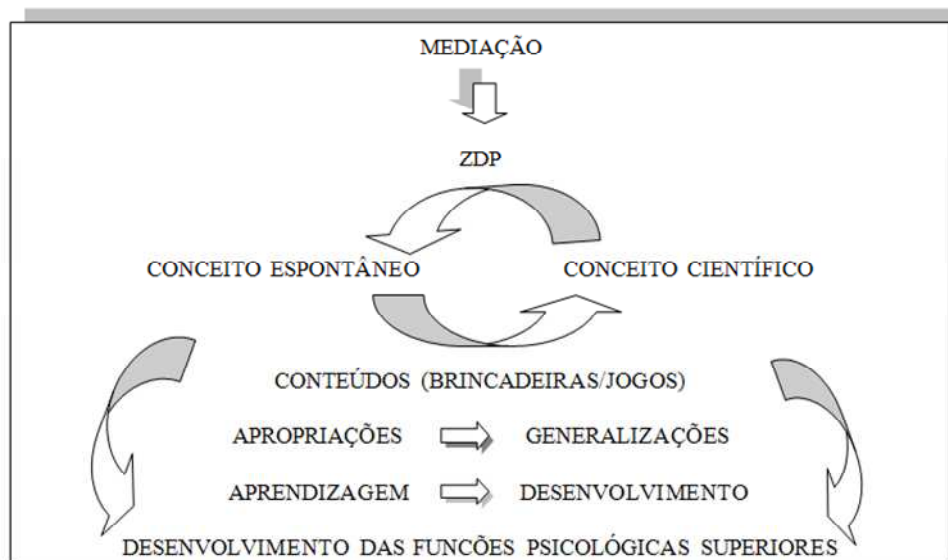
A prática social (...) é a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto,ressalvar que a alteração objetiva da prática

só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é agindo sobre os sujeitos da prática.”

Concordando com a definição de Saviani (1989), Oliveira (1986) sugere que o objetivo de fazer da prática pedagógica uma atividade mediadora/transformadora, exige a ascensão dessa prática ao nível de prática educativa para si. É na mediação que está a fundamental responsabilidade dos educadores no ambiente escolar, pois é através desta, que se dá o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem. E é na observação dos conhecimentos que os alunos trazem à escola, que o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, elevando-os a outro patamar.

A mediação é a responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como observado na Figura 1. Vigotsky apud Fonseca (2009) considera que a “mediação entre seres experientes e inexperientes põe em movimento a capacidade cognitiva herdada biologicamente, mas só num contexto sociointerativo ela pode atingir a plenitude de seus recursos.”

Figura 1 - Esquema ilustrativo de mediação



Fonte: Elaboração própria adaptado de Berni, 2014.

A interação professor-aluno é de destaque na teoria Vigotskyana. Para o autor, o professor explica, organiza os conhecimentos e estimula a criança a pensar. É através dessa exposição que a criança começa a desenvolver seu próprio raciocínio, em que este se estende até mesmo na ausência do professor, seguindo caminhos indicados a partir de uma colaboração anterior.

Segundo Vigotsky (2001, p.244):

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições de colaboração educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto.

Verifica-se, portanto, que o desenvolvimento das funções superiores se dá através da interação entre o professor e o aluno para que ele se desenvolva cognitivamente. Em decorrência da mediação docente, a criança se apropria do conceito científico em si e o utiliza de forma adequada, garantindo o intercâmbio social com outros indivíduos.

O desenvolvimento psicointelectual da criança, para Kostiuk (2007), realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social.

Conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento e para o domínio (...) do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral. (KOSTIUK 2007, p. 44)

Vigotsky (1994) tenta demonstrar a unidade e a diversidade entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como salientar o papel fundamental da ação educativa no processo.

3.2.2. O fator emocional

Henri Wallon (2010) destaca que a afetividade é central na construção do conhecimento e da pessoa. Pensando assim, o referido autor afirma que a expressão emocional é fundamentalmente social, pois precede e supera os recursos cognitivos. Wallon entende que o homem é um ser organicamente social e o meio físico é um fator que influencia nesse ser social, sobretudo para a criança. Porém, compete precisamente às emoções realizar os vínculos que antecedem a intenção e o discernimento.

Em relação à emoção, Wallon (op.cit.) afirma que:

As atitudes que as compõem, os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são, para o outro, estimulações de extremo interesse, que têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeito e indício.

Os PCNs (1997, p.98) apud Mattos (2008) afirmam que: “os aspectos emocionais e afetivos são tão importantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer”. Isso

nos faz refletir sobre o papel do educador nesse contexto, visto que ele precisa estar atento às necessidades dos alunos para tornar o ensino significativo para estes.

De acordo com Maturana (1999, p.15) apud Mattos (2008), “vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional”. É necessário que o aluno se sinta bem no ambiente escolar para que a aprendizagem venha a acontecer.

O fator emocional é muito relevante e tem de ser levado em consideração quanto ao desenvolvimento-aprendizagem das crianças. O ambiente de sala de aula deve produzir, no aluno, bem estar e motivações para que ele continue a se desenvolver.

Para Rodrigues (1976, p. 174),

A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando sente-se querida, está segura de si e é tratada como um ser singular (...). Se a tarefa escolar atender aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonia forem banidos da escola, se o professor, além de falar, souber ouvir e se propiciar experiências diversas, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento.

Rocha apud Cruz (2010) reforça a necessidade de haver fatores relacionados à afetividade, a motivação e à autoestima do aprendiz-criança. A partir do exposto, percebe-se que o ambiente - e acrescenta-se nele o professor – faz parte do desenvolvimento desse aprendiz. Deve-se considerar o aluno e suas singularidades, pois só compreendendo esse aluno como único, com suas características individuais, interesses, exigências e atitudes perante a realidade, é que se pode contribuir para o seu desenvolvimento.

Teixeira (1995, p.23 apud Chaguri 2009) afirma:

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (...) As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento(...)

Para Chaguri (2009), a utilização de recurso lúdico à prática pedagógica integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva da criança, gerando envolvimento emocional, indo para a esfera afetiva.

Vigotsky (2001, p.140-141) sugere:

Procure organizar a vida e o comportamento da criança de modo que ela depare mais amiúde com aqueles estímulos entre os quais deve ser criada essa transferência do sentimento (...) estabelecendo estímulos diversos sempre podemos fechar novos vínculos entre a reação emocional e algum elemento do meio.

Os professores precisam estar atentos às necessidades de cada aluno para gerar esses estímulos e fazê-los significativos para as crianças, atentando para o fato de que em cada fase as exigências são diferenciadas. Para Buhler apud Vigotsky (2007), os processos emocionais não são sedentários em nossa vida, mas nômades; não dispõem de um lugar determinado, fixo para sempre. Buhler busca mostrar que o momento do prazer na brincadeira se desloca à medida que a criança se desenvolve.

Buhler cita três fases: *Endlust*, em que a sensação emocional culmina no fim da atividade. Um exemplo dessa fase é a fome ou sede que, à priori, são sensações desagradáveis, mas quando se sacia, há a manifestação dos traços de prazer; A segunda fase é o do prazer funcional, *Funktionslust*, que se manifesta na forma precoce dos jogos infantis, quando o que causa prazer à criança não é tanto o resultado, mas o próprio processo da atividade. Nesse estágio, o prazer se deslocou do fim do processo para seu conteúdo, seu funcionamento; A terceira fase surge no começo do próprio processo *Vorlust*, quando nem o resultado nem mesmo a execução da ação constituem o ponto central. Como exemplo, podem-se citar os jogos de adivinhação, de resolução de algum problema.

Para Buhler, a terceira fase caracteriza-se por uma organização da vida emocional em que a criança manifesta uma sensação emocional no começo da atividade, onde o próprio prazer põe em movimento a atividade da criança. Por isso, é papel fundamental do educador observar e fazer significativa a relação da aprendizagem com o educando, em cada fase de seu desenvolvimento, levando em consideração, suas preferências, classe social, e outros fatores que os tornam únicos.

A inclusão/exclusão do educando dependerá do quão envolvido afetivamente ele esteja com o educador. Galvão (2003, p.84) apud Wallon (2010) diz que:

Ao questionar o lugar de subalternidade que a afetividade costuma ocupar nas visões tradicionais de ensino, que opõe as emoções à qualidade cognitiva e racional, a visão walloniana permite reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para

eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno, “supondo que o ‘destravamento’ das inteligências depende do ‘saneamento’ da atmosfera emocional”

Para Mattos (2008), a autoconfiança e a autoestima são fortalecidas quando existem segurança e autoconhecimento das decisões que serão tomadas em sala de aula. A afetividade será um recurso para o desenvolvimento (escolar) quando, junto com os interesses do indivíduo, o mediador consegue a ligação entre o conhecimento e o raciocínio, trazendo o aluno para a aprendizagem significativa.

Almeida (2008) afirma que o desenvolvimento da personalidade oscila entre movimentos cognitivos e afetivos, considerando-os interdependentes. A autora, a respeito de Wallon, destaca:

Na obra walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. É de se notar que entre a emoção e a atividade intelectual existe interdependência, mas também oposição, pois, ao mesmo tempo em que ambas estão presentes na unidade do desenvolvimento, a emoção se esvai diante da atividade intelectual. (p.350)

Almeida (2008) sugere que a contribuição de Wallon para a pedagogia científica está na compreensão do indivíduo em sua totalidade, em que ele abre maiores perspectivas para a compreensão do desenvolvimento humano.

Galvão (2000) diz que o estudo das emoções demonstra a manifestação da emoção que se encontra no plano da consciência e, através do meio social, passa para o psíquico. Para a autora, Wallon traz contribuições para questões relacionadas à atenção e ao interesse das crianças nas atividades escolares. A escola deve ser um ambiente apropriado para que as crianças possam estar aptas a desenvolver suas habilidades.

Sabe-se que a afetividade é influenciada por diversos outros contextos, como os acontecimentos sociais, condições precárias de vida, entre outros. Corroborando com a ideia, Almeida (2008, p.353) continua: “embora tudo isso influencie o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança e embora não possa remediar diretamente as condições sociais inadequadas, não se pode esquecer que a escola é um ambiente que exerce uma grande reviravolta na vida da criança.”. A autora destaca que, para Wallon, a relação professor-aluno é de fundamental relevância no processo de desenvolvimento, assim como Vigotsky (1994) que atribuindo ao professor a responsabilidade de conhecer a realidade do aluno, para que

possa intervir de forma mais eficaz a orientar os alunos durante o processo de mediação. Ao ensinar os conteúdos, o professor deve manter uma atmosfera de sentimento positivo para com os alunos, criando um ambiente agradável na sala de aula.

Tran-Thong (1969, p. 95) apud Almeida (2008) afirma que:

As matérias ensinadas podem provocar uma desadaptação geral ou particular que depende frequentemente de uma inaptidão intelectual inicial, mas que pode se duplicar em uma atitude de inibição e hostilidade diante do professor. O professor pode ser também causa direta de perturbações. A hostilidade, de certo modo, pode resultar do insucesso da criança, da severidade do mestre, dos motivos pessoais originados no meio familiar ou nos motivos afetivos que dependem da história íntima da criança.

O professor deve estar atento às manifestações das crianças para que, através desta, ele possa intervir de forma mais eficaz para tornar o processo de aprendizagem algo significativo.

3.2.3 O papel do brincar no desenvolvimento infantil

A brincadeira é o lúdico em ação. É na infância que o brincar tem um papel ainda mais relevante. Para Vigotsky (1994), definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto, pois existem experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo e jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante.

É no ato de brincar que a criança apropria-se da realidade, significando, elaborando seu próprio mundo. É através da brincadeira que elas desenvolvem competências cognitivas e interativas. Segundo Melo e Valle (2005), “é por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global.”

Para Vigotsky (1994), é impossível ignorar que a criança satisfaça certas necessidades com o brinquedo, pois é exatamente na idade pré-escolar que surge na criança uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizadas de imediato. Quando esses desejos não podem ser imediatamente satisfeitos, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é chamado de brinquedo.

Vigotsky (1994) entende que a imaginação é um processo psicológico novo para a criança. A imaginação nos adolescentes e crianças em idade pré-escolar é o brinquedo sem

ação. É no brinquedo que a criança cria uma situação imaginária e essa situação imaginária, para Vigotsky, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais.

Para a criança, o objeto é dominante na relação objeto/significado e o significado subordina-se a ele. Mas é na idade pré-escolar que há um momento crucial na percepção da criança e essa razão se inverte, passando o significado a predominar, resultando na ação significado/objeto. Vigotsky (1994, p.128) diz que, “no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos”.

Vygotsky (1994) mostra particularmente a flexibilidade dessas relações e como elas se modificam ao longo do desenvolvimento da criança. Falando do "jogo simbólico" (jogo do faz-de-conta), ele mostra, com rara habilidade, como o signo linguístico (a palavra) se organiza na criança. No começo, o significado está subordinado ao objeto; depois, o objeto subordina-se ao significado.

É na idade pré-escolar que surge uma estrutura de ação, na qual o significado é determinante, que influencia o significado sobre o comportamento da criança. Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo, ela realiza seus desejos, através de regras básicas da realidade em sua experiência. Para Vigotsky (1994), “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.”.

Segundo Leontiev (2006), o brinquedo é a atividade principal, tornando-se essencial saber como controlar o brinquedo de uma criança, e, para isto, é necessário saber como submetê-las às leis de desenvolvimento do próprio brinquedo em vez de seu controle. Para o referido autor, “o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade”.

Lima (1992) sugere que incluir o jogo e a brincadeira na escola tem como pressuposto o duplo aspecto de servir ao desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e a construção do conhecimento, processos que estão interligados. Assim, é de grande valia utilizar brincadeiras/signos que contribuam para o desenvolvimento cognitivo da criança.

É através da brincadeira que se pode conhecer o mundo da criança. O que ela pensa e sente, e a forma como ela se relaciona com o mundo estão implícitos na maneira como ela

interage com o brinquedo. A criança ensaia cenários reais futuros no lúdico, envolvendo o brinquedo em uma situação imaginária. Como sugere Vigotsky (1994), o brinquedo está sujeito a regras, e, segundo o autor, as regras aparecem como elemento constitutivo de toda situação de brinquedo simbólico. Baseado nessa proposição, pode-se perceber que, nas situações de brinquedo, há regras de comportamento socialmente estabelecidas, presença de situação ou cenários imaginários e a presença de definição social da situação. Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa, e a relação dela com um objeto originar-se-ão sempre das regras.

Para Vigotsky (1994), a ação, numa situação imaginária, ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Vigotsky (1994, p.156) diz que “esta estrita subordinação às regras é totalmente impossível na vida real; no entanto, no brinquedo, é possível: deste modo, o brinquedo cria uma ZDP na criança.”. No brinquedo, ela se comporta de uma forma que vai além das ações do seu dia a dia; no brinquedo ela vai além da realidade.

Vigotsky (1994, p. 135) afirma:

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo.

Conforme Leontiev (2006), é na idade pré-escolar que a criança converte o modo adulto da ação no seu modo, agindo como uma pessoa em relação ao objeto através do jogo, da atividade lúdica, pois a atividade lúdica não é uma atividade produtiva, ela tem um fim em si mesmo, ou seja, ao cozinhar com suas panelinhas, a criança vivencia esse ato e se coloca no papel, sem ter que mexer com o fogo. Ela simboliza o papel do outro, sem ter que produzir o alimento, mas ela vive essa ação.

Para analisar a atividade lúdica concreta da criança, Leontiev (2006) evidencia a necessidade de penetrar na sua psicologia verdadeira, no sentido que o brinquedo tem para a criança, pois, só assim, o desenvolvimento do brinquedo surgirá em seu verdadeiro conteúdo. Para Vigotsky (1994), o brinquedo não é o primordial na infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento, visto que contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Detalhamento do tipo e objetivos da pesquisa

A perspectiva inicial deste estudo propôs-se a investigar o uso do lúdico como recurso para o desenvolvimento cognitivo infantil na escola. Para tal, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo que, de acordo com os ensinamentos de Minayo (1996), definiu-se como uma pesquisa capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave no processo.

Outro aspecto a ser considerado sobre o método da pesquisa qualitativa é que esta contou com a participação direta do autor como pesquisador/participante. Demo (2000, p.21 apud Rocha, 2004) classifica a pesquisa participante como uma pesquisa prática, para fins de sistematização. Segundo esse autor, a pesquisa prática “é ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”.

4.2 Forma de análise das variáveis

Os dados foram obtidos, durante um semestre letivo, através de um processo que envolveu uma sequência de observações dentro da perspectiva dialética onde, para Demo (1985) apud Minayo (1996, p.86):

Se baseia na observação da realidade social e na adequação a ela da visão dialética que privilegia: a) a contradição e o conflito predominando sobre a harmonia e o consenso; b) o fenômeno da transição, da mudança, do vir-a-ser sobre a estabilidade; c) o movimento histórico; d) a totalidade e a unidade dos contrários.

Além de serem interpretados qualitativamente e comparados com as informações já relatadas pelos teóricos Cruz (2010), Kostiuk (2007), Leontiev (2006), Lopes (2006), Luria (2007), Oliveira (1986), Rodrigues (1976), Vigotsky (1994,2001, 2007), entre outros. Dentre os resultados esperados, menciona-se identificar o grau de influência do uso de recursos pedagógicos lúdicos no processo de desenvolvimento cognitivo infantil.

4.3 Descrição do ambiente de desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola de idioma específica da Língua Inglesa, localizada no centro de Campina Grande, na Paraíba. A instituição mencionada dispõe de um corpo docente que abrange, aproximadamente, 12 professores com formação específica na área de Língua Inglesa. A escola atende cerca de mil estudantes distribuídos entre crianças, adolescentes, jovens e adultos. Especificamente para o público infantil, a escola conta com infraestrutura completa que abrange desde a montagem de cenários em sala de aula, disponibilidade de playground, quadros interativos, professores específicos para o ensino infantil, bem como uma programação anual de eventos infantis que envolvem crianças e as suas respectivas famílias no ambiente da escola. As atividades de observação trabalhadas nesta pesquisa foram realizadas no período de Agosto a Dezembro de 2014, em turmas cujas aulas foram ministradas nas segundas e quartas feiras, nos horários de 09h00min às 10h00min, e 14h15min às 15h15min.

4.4 Caracterização do público discente

O público analisado consistiu de crianças de classe média alta do município de Campina Grande, PB - estabelecidos na faixa etária entre três e seis anos. Estas crianças eram oriundas da rede de escolas privadas de ensino e, além do curso de idiomas, desenvolviam atividades paralelas, tais como: tênis, balé, natação, etc.

4.5 Caracterização e estratégias adotadas com os materiais lúdicos

Como ferramenta lúdica, utilizou-se de personagens figurados em bonecos de pelúcia num contexto em que tais personagens são oriundos do material didático e ganham vida em sala de aula, participando da mesma e interagindo com as crianças.

4.5.1 A *Ellis* e a *Staley*

Esses bonecos, como vistos na Figura 2, caracterizam-se como sendo, respectivamente, um elefante e uma estrela. Esses bonecos possuem nomes próprios os quais foram alterado - *Ellis* (elefante) e *Staley* (estrela), gostos e interesses particulares. Sendo estes instituídos como um “colegas” de sala de aula para as crianças, interagindo com o ambiente

físico e social da sala de aula, visando funcionar como um mediador entre as atividades e as crianças.

Figura 2 - Recursos lúdicos utilizados na pesquisa - *Ellie e Stacey*



Fonte: Autoria própria, 2015.

Dentre as estratégias adotadas para uso do recurso lúdico, destaca-se a perspectiva passada para as crianças de que os personagens eram nativos, ou seja, falavam apenas o inglês, influenciando as crianças a terem que falar sempre em inglês com os mesmos. Outro aspecto interativo utilizado foi o intercâmbio montado na relação escola – ambiente familiar, sendo que, neste, e dentro de um cronograma pré-estabelecido e acordado também entre as crianças, o personagem poderia ser levado pela criança na primeira aula da semana e ambos retornariam juntos à escola na segunda aula da semana, como forma de estimular, inclusive, a assiduidade dos estudantes, haja vista que foi acordado com eles que “o personagem” não pode faltar à aula.

4.6 Parâmetros observados

Durante as aulas foram observados os seguintes parâmetros: (i) a interação das crianças com o recurso lúdico; (ii) a associação que estas fazem entre o conteúdo ministrado e o recurso lúdico; (iii) o exercício e/ou a prática do idioma com o personagem; (iv) aspectos relacionados a socialização e a situação imaginária das crianças; e, por fim (v) avaliou-se *feedback* das mães e dos pais.

Visando compreender contextos outros, foram ainda analisados depoimentos de alguns pais das crianças em questão, relacionados ao personagem *Ellis*, melhor observado na Figura

3, visando identificar e isolar possíveis interferências no processo ensino-aprendizagem oriundas do contexto familiar.

Figura 3 - *Ellis*



Fonte: autoria própria, 2015.

5 ANÁLISE DE DADOS

5.1 Detalhamento da rotina em sala de aula

→ Turmas de *Ellis*

O processo de entrada na sala de aula foi pensado na perspectiva onde as crianças imaginassem que a *Ellis* estivesse “dormindo.” As crianças adentravam ao acaso na sala de aula e colocavam seus respectivos materiais em local específico da sala previamente preparado para este fim.

→ Turmas de *Staley*

Organizou-se a entrada das crianças em sala de aula, no caso específico das turmas de *Staley*, com uma perspectiva diferente das turmas de *Ellis*. Neste caso, a perspectiva era de que personagem já estava acordada e os aguardava para o início da aula. Os demais subitens da rotina procederam-se de forma igual nas aulas com ambas as personagens.

5.1.1 Disposição das crianças em sala de aula para início das atividades

Finalizado o acesso de todas as crianças em sala de aula, elas eram organizadas sentadas no chão e em círculo para cantarem a música “*Hello Song*”, com o objetivo precípuo de “acordar” a *Ellis*. No caso da *Staley*, o “*Hello Song*” era cantado com o objetivo precípuo de saudar a personagem.

5.1.2 Momento de exposição do conteúdo programático

Durante os momentos de aulas expositivas, com as crianças ainda sentadas no chão, o recurso lúdico ficava próximo ao professor, “atuando” como monitor e auxiliando no desenvolvimento da aula. Ressalta-se que o professor simulava conversas com o recurso lúdico, no sentido de passar a compreensão de que estava efetivamente auxiliando na ministração da aula.

5.1.3 Realização de atividades baseada no conteúdo ministrado

Finalizado o momento de conteúdo expositivo, reservou-se o momento seguinte para a realização de atividades contidas no material didático e atividades outras, tais como: dinâmicas, jogos, etc.

5.1.4 Saída das crianças da sala de aula

Cumpridas todas as etapas da rotina, à saída foi planejada visando uma última interação entre as crianças e o recurso lúdico na seguinte sequência: formação de uma fila e, posteriormente, as crianças cantavam novamente o “*Goodbye Song*”, e por fim, despediam-se das personagens. Oportunamente, a personagem era entregue à criança previamente selecionada para a realização do intercâmbio escola-ambiente familiar.

5.2 Análise dos parâmetros observados

Visando preservar a identidade das crianças e facilitar a discussão dos dados, cada estudante da turma de *Ellis* doravante será nomeada como E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7; e os estudantes da turma de *Staley* serão nominados com codificação por turma, em que “S” significa *Staley*. O primeiro número é relacionado à Turma (1, 2 e 3) e o segundo número refere-se à criança específica, por exemplo, turma 1 - S11, S12, S13; turma 2 - S21, S22, S23 e turma 3 - S31, S32, S33 etc.

5.2.1. A interação das crianças com o recurso lúdico

→ Turmas de *Ellis*

O processo de mediação foi iniciado no primeiro momento previsto na rotina da aula. Neste caso, a interação já era notável no comportamento, na altura e tom de voz, na calma com que as crianças organizavam seu material, haja vista que elas partiram do princípio que a *Ellis* ainda estava “dormindo”. Esta interação está de acordo com os comentários de Vigotsky (1994), que afirma que é no brincar que a criança cria uma situação imaginária.

O fato de que apenas a perspectiva da situação imaginária proposta foi suficiente para induzir a interação com o recurso lúdico, ressalta a função do signo e seu papel mediador, estimulando o desenvolvimento cognitivo das crianças pelo significado da ação (Vigostky,

1994), haja vista que as crianças em sala de aula não apenas imaginavam a *Ellis* dormindo, elas agiam como se ela realmente estivesse a dormir.

Após guardar o material, as crianças eram orientadas a sentarem em círculo no chão e ao redor da *Ellis*, e a ideia de que *Ellis* ainda estava dormindo, influencia todo o comportamento das crianças que assumiam o imaginário como verdade. Neste caso, o brinqueado não surgiu de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança foi assimilada pela proposta da aula, fazendo com que o imaginário da criança penetrasse a realidade.

Leontiev (2006, p.127) afirma que “a operação do brinqueado, assim como a ação, é assim estritamente real, porque os objetos com os quais ela corresponde são, eles mesmos, reais.”. Após a organização das crianças na sala, construiu-se, dentro da rotina previamente elaborada, a necessidade de as crianças cantarem a música *Hello Song* como condição precípua para que a *Ellis* acordasse do sono, ou seja, o interesse em dispor da companhia da *Ellis* durante a aula despertou nas crianças a necessidade de cantar, de modo que a interação com o recurso lúdico estimulou a prática do idioma através da música, dentro do enredo montado nesta perspectiva.

→ Turmas de *Staley*

Diferentemente do caso da *Ellis*, a *Staley* foi trabalhada sob a ideia de que já estaria acordada por ocasião da chegada dos alunos em sala de aula. Para ilustrar as diferenças no processo de interação, é mencionada uma situação representativa que ocorria quando da chegada das crianças à escola, antes mesmo de entrarem na sala de aula.

“As alunas S16 e S19, ao chegarem antes do horário previsto para o início da aula, dispunham de *playground* na estrutura da escola para brincarem enquanto aguardavam o começo das atividades. Entretanto, como a *Staley* já estava “acordada” elas alegaram que sentiram saudades e, com a autorização da escola, pediram aos pais para aguardarem em sala o início da aula junto à *Staley*. A S16, pega a personagem, beija, abraça e diz: “Hello *Staley!*”. A S19 faz o mesmo procedimento. A S19 pergunta a professora/pesquisadora: “*Teacher, eu posso ficar aqui até começar a aula?*” A professora responde: “*Yes!*” e faz um movimento com a cabeça indicando que sim. S16 se aproxima e fica perto de S19 e da *Staley*. Após 3 minutos, ambas estão juntas brincando com a *Staley*.”

Observa-se que há duas possibilidades para brincar nesse relato: primeiro, existe um *playground* na escola como primeira opção de diversão, entretanto, verificou-se uma evidente preferência das crianças em utilizar o recurso lúdico, sob a justificativa de que estavam com

“saúde”. Leontiev (2006) diz que é no sentido que o brinquedo tem para a criança que o desenvolvimento surgirá para a ela, não só em termos afetivos, mas como de significado em si. O fato de as crianças escolherem brincar com a *Staley*, antes mesmo de a aula começar, sugere o que a personagem representa para as crianças, ou seja, para elas não fazia sentido brincar no *playground* enquanto a personagem ficaria sozinha na sala, sem brincar e interagir. Vale ressaltar a interação afetiva com a personagem quando as crianças justificam esta preferência por sentirem saudades da mesma.

Neste caso, o recurso lúdico foi adotado com um propósito específico. A *Stacey* não é apenas um brinquedo que está na sala de aula com as crianças; ela tem um fim em si, que é promover o desenvolvimento através da mediação dos conteúdos e interação com as crianças. Leontiev (2006, p. 122) afirma que:

O papel dominante do brinquedo na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas quando o brinquedo desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel das brincadeiras; as regras do jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas.

No caso da *Staley*, desde o início da aula as crianças foram expostas a interação com a personagem, visto que esta já estava “acordada”, através do cenário em que ela é vista como uma colega em sala de aula. Vigotsky (1994) comenta que, na idade pré-escolar, a ação da criança é determinada pelas ideias e não pelos objetos, haja vista que o objeto, neste caso específico, era uma estrela de pelúcia, subordina-se ao significado previamente proposto: ser um colega em sala de aula, como mostra a Figura 4.

Figura 4 - Crianças interagindo e cantando o “*Hello Song*” para a *Staley*



Fonte: autoria do própria, 2015.

5.2.2 A associação entre o conteúdo ministrado e o recurso lúdico

Dentro da perspectiva do recurso lúdico como mediador, verificou-se que no momento da rotina em que eram abordados os diferentes conteúdos, os quais sempre se baseavam em aspectos da realidade, as crianças faziam conexão entre o conteúdo ministrado, o recurso lúdico e sua realidade, sendo que, para elas, as personagens adquiriam profissões, gostos, desenvolviam atividades físicas, etc.

→ Turmas de *Ellis*

Para ilustrar a interação da turma, será narrada uma situação representativa que ocorreu durante as aulas de *Ellis*. Numa aula cujo conteúdo relacionava as diversas profissões e a Língua Inglesa, a aluna E2 mencionou: “*Teacher, meu daddy é doctor!*”, então a aluna E6 indagou: “*Teacher, e o daddy da Ellis é o quê? “A doctor”,* respondeu a *Teacher. Igual ao meu! O pai da Ellis é igual ao meu pai!* Comentou a aluna E2.”.

Na situação supra ilustrada, fica evidente a associação direta entre o conteúdo ministrado, a realidade das crianças e a personagem utilizada como recurso didático. Esta análise concorda com a proposta de Chaguri (2004), na qual ele afirma que o lúdico reforça o ambiente para a aprendizagem, fazendo com que este seja um dos motivadores da criança para o desenvolvimento cognitivo, neste caso, em Língua Inglesa.

Nas proposições vistas, há a perspectiva da relação do conteúdo ministrado que foi assimilado pelas crianças, mas pode-se também elucidar o fator emocional frente à personagem. Ora, se estavam falando da profissão dos seus pais, por que a *Ellis* também não “falaria” do seu pai?

Verifica-se que quando E6 pergunta a professora sobre a profissão do pai da *Ellis*, ele não está levando em consideração a personagem isolada, para ele, a *Ellis*, assim como as outras crianças, tem uma família, e faz as mesmas atividades que as demais. Maluf (2008) afirma que o ambiente lúdico precisa ser levado a sério, visando contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades no processo de aprendizagem.

→ Turmas de *Staley*

Analogamente ao caso enfatizado nas turmas de *Ellis*, para ampliar a discussão sobre a associação entre o conteúdo ministrado e o recurso lúdico, no caso específico da *Stacey*, também será descrita uma situação representativa que ocorreu durante as aulas.

“Na aula em cujo conteúdo abordado relacionava o idioma às cores, pediu-se, na forma de exercício, que as crianças, ao visualizarem a cor dissessem juntas o seu respectivo nome em inglês. Ao observarem a cor amarela, que em inglês é “*yellow*”, a criança S15 apontou para a *Staley* e disse: “*é a cor da Staley, yellow, não é teacher?*”

O papel de mediação entre o conteúdo ministrado e as crianças fica evidente através da recorrente associação entre as atividades abordadas e a personagem *Staley*. Em relação a mediação, cabe mencionar que Fonseca (2009) afirma que o mediador deve proporcionar e promover situações onde o sujeito mediado interaja, de forma dinâmica e de modo a valorizar os seus processos e suas estruturas cognitivas. O professor cumpre o seu papel, promovendo estímulos e estabelecendo um ambiente prazeroso, promovendo, assim, a aprendizagem. Visto que é através da interação entre a personagem e as crianças que o desenvolvimento é gerado.

A *Staley*, no caso citado, não é apenas a mediadora do desenvolvimento, mas também o dispositivo usado para despertar nas crianças a vontade de aprender. Tornando a aprendizagem significativa para o aluno, percebendo cada fase de seu desenvolvimento. Neste caso, a criança desenvolve-se através do brinquedo. Vigotsky (1994) afirma que a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real, e que se constitui o desenvolvimento.

5.2.3 O exercício e/ou a prática do idioma com as personagens

A questão abordada envolve a premissa previamente proposta na “rotina” na qual os recursos lúdicos eram nativos e falavam apenas a Língua Inglesa, de modo que, para se comunicar com os personagens, as crianças naturalmente exercitavam o idioma.

→ Turmas de *Ellis*

Na rotina pré-estabelecida para a aula, o exercício de conversação do idioma praticado pelas crianças com o recurso lúdico já era previsto, quer em exemplos já mencionados, como ao cantar o *Hello Song* e o *Goodbye Song* para *Ellis* e *Staley*, por

exemplo. Entretanto, para embasar as discussões sobre o auxílio do recurso lúdico no exercício do idioma, será relatado novamente uma situação representativa.

Em uma das aulas, percebeu-se que a criança E7 simulava uma conversa com a personagem. Ao ser notada, a criança afirmou: “*Teacher a Ellis está sad!*” Ao perceber que a aluna E7 conversava “em inglês” com a *Ellis*, as outras crianças passaram a “acalantar” a personagem e, também em inglês, transmitir conforto: “*Não fique sad Ellis*”, diziam as outras crianças.

As definições do que é estar “*sad*” ou “*happy*” já haviam sido trabalhadas em sala de aula e incorporadas ao vocabulário das crianças e, no dia a dia, passaram a ser naturalmente exercitados em diálogos estabelecidos pelas crianças com a personagem, ou seja, exercitaram no brinquedo. O pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo ou, neste caso específico, a *Ellis* torna-se uma pessoa, e a ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. (Vigotsky, 1994).

Para Vigotsky (1994), a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais, ou seja, atividade da imaginação está estreitamente ligada com o movimento de nossos sentimentos. O autor ainda continua:

O pensamento neste sistema psíquico transforma-se numa espécie de servo das paixões, numa espécie de subordinado dos impulsos e interesses emocionais e deparamos, na verdade, com uma atividade psíquica que se caracteriza por uma relação peculiar entre o processo das emoções e o do pensamento, e com a fusão que denominamos forma visionária da imaginação. (p.125)

Tomando a ideia de Vigotsky (1994) como base para corroborar nossa observação, pode-se então sugerir que a criança é quem poderia estar “*sad*” (triste), usando da imaginação para com o personagem, transfere a atividade do seu pensamento, suas emoções para a personagem.

→ Turmas de *Staley*

Nas turmas de *Staley*, especialmente na faixa etária entre três e quatro anos, observou-se que havia crianças que apresentavam dificuldades em formar frases em inglês. O incremento da personagem passou a motivá-las e estimulá-las a usar a criatividade para poder se comunicar com a mesma. Para exemplificar, será colocada uma situação representativa, que envolve a “mediação do recurso lúdico” no exercício do idioma.

Durante a realização de uma das atividades previstas no material didático, percebeu-se que a estudante S13 estava fazendo sua atividade próxima à *Staley* e, paralelamente à atividade, conversava com a personagem. “*O que você ‘tá’ dizendo pra Staley?*” pergunta a professora. “*Teacher, eu ensinei português pra Staley, eu posso conversar com ela.*”, respondeu a criança S13.

A ilustração enfatiza o fato de que a criança não desistiu de conversar com o personagem e que suas limitações na formação de frases não tornaram a “desistência” a sua primeira opção, ao contrário, ela utilizou a criatividade no seu imaginário para se comunicar com o recurso lúdico. Para Vigotsky (1994), a imaginação é um processo psicológico novo para a criança. A imaginação nos adolescentes e crianças em idade pré-escolar é o brinquedo sem ação. É no brinquedo que a criança cria uma situação imaginária. Para o autor, a situação imaginária, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais.

5.2.4. Aspectos relacionados à socialização das crianças com as personagens

→ Turmas de *Ellis*

Durante os momentos expositivos da aula, percebeu-se que havia alguma inquietação nas crianças E2, E3, E5 e E6 porque todas queriam “ficar ao lado” da *Ellis*. Visando atenuar a “desconcentração” dos alunos, estabeleceu-se que cada criança cuidaria e ajudaria a *Ellis* nos exercícios por um determinado tempo, ação esta que permitiu que os alunos retornassem às mesas e cadeiras, como observado na Figura 5.

Figura 5 - Momento em que o recurso lúdico, a *Ellis*, participa das atividades



Fonte: Autoria própria, 2015.

Esse cenário corrobora com os comentários de Rocha apud Cruz (2010), que reforça a necessidade de que haja fatores relacionados à afetividade, para que possa se criar um

ambiente de aprendizagem onde a criança se sinta à vontade para produzir. A “disputa pelo cuidado do personagem” demonstra que as crianças estavam em um ambiente onde havia algo comum a todos, no tocante a aprendizagem, que era o vínculo afetivo com o personagem *Ellis*.

Após a distribuição das atividades para todas as crianças, As alunas E1 e E2 questionaram: “*Teacher, a Ellis tá sem tarefa. A senhora esqueceu-se da tarefinha dela (risos) a gente pode levar pra cadeira dela?*” “*Podem sim!*” enfatizou a professora. Após 7 minutos a criança E2 indagou: *Teacher, a Ellis ainda nem começou. Vamos ajudar ela?* ao que a professora respondeu: *A teacher vai ajudando a Ellis enquanto você termina, ok?* E a estudante E2 responde que sim acenando com a cabeça.

Para Leontiev (2006), é necessário perceber o sentido que o brinquedo tem para a criança, somente assim o desenvolvimento do brinquedo surgirá em seu verdadeiro conteúdo. Ao tratar a *Ellis* como uma criança – com gostos, interesses e vontades – cria-se uma situação de brinquedo simbólico, para Vigostky (1994), é a partir dessa situação que a criança passa a se sujeitar a regras.

Ao tratar a *Ellis* não apenas como uma personagem, mas como alguém que faz parte daquela turma, as crianças se comportaram com a personagem como se comportariam com uma colega de sala. Isto fica nítido por ocasião da fala de E1 e E2, quando relatam à professora que *Ellis* estava sem a tarefa e, logo em seguida, com a fala de E2, reportando que a personagem ainda não havia começado a realizar a atividade proposta, o que reafirma a teoria de Vigostky.

→ Turmas de *Staley*

A *Staley* foi vista pelas crianças como um símbolo de afetividade que para Rocha *apud* Cruz (2010) é um fator preponderante para o aprendizado. Para exemplificar esta afirmação, segue um diálogo entre as crianças S28 e S23, durante a aula:

S28: *Por que você não “tá” fazendo à tarefinha?*

S23: *Eu “tô” com saudade da minha mãe (chorando).*

Ao se aproximar da professora a criança S28 reportou o que o aluno S23 tinha dito. Naturalmente, a criança S28 tira a *Stacey* da cadeira em que ela estava “fazendo” a atividade proposta, e diz a criança S23: “*Fique com a Stacey, para você ficar feliz... ela é muito boazinha e gosta de abraçar.*”. S23 pega a personagem, abraça e a coloca em seu colo. A interação entre a criança e a personagem é intensa e após alguns minutos, a criança começa a fazer a atividade.

Analisando a situação descrita, pode-se reafirmar o conceito de Vigostky (1994) onde este considera que quando a criança não tem seus desejos realizados imediatamente,

estes podem ser realizados através do brinquedo. Verifica-se pela atitude da criança S23 que seu desejo imediato era estar próximo à mãe, como isto não era realizável, ela tornou esse desejo possível através da *Stacey*, abraçando-o e acarinhando-o.

Leontiev (2006) afirma que, no brinquedo, a ação sempre corresponde à ação das pessoas em relação ao objetivo. O conteúdo do propósito da ação da criança S23 é aquilo que o autor chama de ação real para a criança, que a tira da vida real. A operação lúdica é também muito real, pois os próprios objetos dos brinquedos são reais.

Quanto às avaliações já colocadas, em relação a essa proposição, se faz necessário chamar a atenção para o seguinte fato: se a *Staley* é como uma colega de sala para as crianças, por que elas não agem com as outras crianças da mesma forma que agem com a personagem?

Observou-se que as crianças demonstraram suas emoções para a *Staley*, ao beijá-la, abraçá-la, e expressarem sentem saudades. Contudo, não se verificou o mesmo em relação ao relacionamento das crianças entre si. Para elucidar este questionamento, pode-se apoiar na afirmativa de Vigotsky (1994) de que a criança satisfaz suas necessidades no brinquedo e esse mundo ilusório é capaz de satisfazer os seus desejos e necessidades não realizáveis. Considerando essa afirmação, pode-se concluir que é no brinquedo, neste caso a *Stacey*, que as crianças suprem algumas lacunas referentes aos aspectos emocionais. Diante o exposto, Melo e Valle (2005) acrescentam que é por meio do brinquedo que a criança expressa sua realidade.

5.2.5 Feedback das mães e dos pais

→ Turmas de *Ellis*

Serão expostos e analisados depoimentos dados pelos pais dos alunos E4 e E2, ao final de uma aula, em uma conversa informal, sobre a perspectiva, para a criança, da ida de *Ellis* para casa de uma delas, no processo de intercâmbio escola – ambiente familiar, como mostra a Figura 6.

Figura 6 - A “Ellis” durante o período de intercâmbio escola - ambiente familiar



Fonte: autoria própria, 2015.

Para Vigotsky (1994), uma criança não se comporta de forma puramente simbólica com o brinquedo, ela concretiza seus desejos através de regras básicas da realidade em sua experiência. O relato dos pais, PE4 e PE2, sugere a percepção de que as crianças não apenas usam sua imaginação quando se referem à *Ellis*, elas agem e interagem com a personagem como uma colega de sala. Para expor os depoimentos dos pais dos alunos da turma da *Ellis*, utiliza-se a nomenclatura PE4 e PE2 para referenciar-los.

PE4: “Ela é muito motivada, chega em casa e fala inglês comigo e com a mãe... tudo que acontece com a *Ellis*, ela conta. A professora trouxe uma vez um elefante pequeno e ela chegou em casa dizendo que a *Ellis* teve um bebê... (risos). Ela tá muito empolgada pra levar a *Ellis* pra casa (Figura 6), já tava planejando o que vão fazer... Ela adora a *Ellis*. E como ela só pode falar inglês com ela, isso a motiva a vir pra aula... acho fantástico isso! E eu vejo o desenvolvimento dela na pronúncia das palavras... ela tá produzindo muito bem. Estou muito satisfeito.”
(informação verbal)

PE2: “Ele adora vir pra aula... E gosta muito da teacher e da *Ellis*... Ele gosta muito... parece que vai ter um sorteio pra levar a *Ellis* pra casa e ele já me pediu pra comprar amendoim pra ela comer (risos), vive cantando as “musiquinhas” em casa. E a gente acaba entrando nessa também... (risos) ele chega em casa falando como foi a aula e o que fez com a *Ellis* e acaba que participo também disso. Acho muito interessante essa abordagem.” (informação verbal)

Para as crianças, *Ellis* não era apenas um símbolo, ela era real e promovia nas crianças experiências reais. Vigostky (1994) diz que é na situação imaginária que é criada a formação dos planos da vida real. Leontiev (2006) acrescenta afirmando que o brinquedo não surge de uma fantasia, a própria fantasia tem um fim em si mesma e é o caminho pelo qual a criança penetra a realidade.

É possível perceber através das falas dos pais, que o aspecto emocional está imbuído nesse contexto como um fator motivador de aprendizagem, corroborando com o que diz Rodrigues (1976), a criança aprende mais rápido quando se sente querida e o ambiente a que ela está exposta oferece segurança.

Observa-se nas respostas expostas que o recurso do lúdico como ferramenta pedagógica – o uso do personagem *Ellis* - é positivo no desenvolvimento cognitivo da Língua Inglesa da criança. Concordando com Rocha apud Cruz (2010), não só como fator motivacional, mas também como fator do desenvolvimento da aprendizagem. Em que o ambiente (fator externo), favorece o desenvolvimento (fator interno).

Entre outros aspectos reportados pelos pais, ressalta-se ainda o fator idioma, haja vista que na proposta inicial as crianças apenas se comunicariam com o personagem em inglês, utilizando o vocabulário e exercitando a Língua Inglesa. Outra ressalva diz respeito ao fato de as crianças levarem a *Ellis* para todos os lugares que iam, justificando que não queriam deixá-la só e, neste caso, o PE3 mencionou (informação verbal²) que a criança pediu para incluir, nas compras de casa, amendoim para a *Ellis*, para que ela pudesse comer e depois brincar com ele.

Foi proveitosa, de acordo com o relato dos pais, a colaboração da personagem para o desenvolvimento das crianças no idioma e do papel motivacional no aprendizado do mesmo. De acordo com os relatos dos pais, é possível perceber que a personagem *Ellis* foi uma ferramenta relevante no desenvolvimento das crianças. Assim, corroborando com o conceito de Leontiev (2006), “o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade.

→ Turmas de *Staley*

Verifica-se através dos depoimentos dos pais que as crianças estão motivadas, conseguindo desenvolver as habilidades cognitivas em Língua Inglesa, não só em sala de aula, mas também replicá-las em outros ambientes sociais, como mostra os depoimentos 1 e 2: depoimento 1 - “***** *está adorando o inglês! Só fala que a segunda e quarta são legais ‘pq’ ela vai encontrar a ‘Staley’.* Uma estrelinha que só entende inglês.”. E depoimentos 2 “

² Depoimentos dos pais das crianças em um momento após a aula.

***** *está muito empolgada! Tudo pra ela agora é inglês! Water please! Toilette please! O irmão agora é boy!.*” (informação verbal)

Tanto as informações do Depoimento 1 como as do Depoimento 2, corroboram com a ideia de Teixeira (1995), que caracteriza o lúdico como elemento de prazer e esforço espontâneo. Juntos, estes criam um clima de entusiasmo, o que concede a atividade um forte teor motivacional. Vigotsky (2000) atribui ao brinquedo à capacidade de produzir desenvolvimento subjetivo, e assim pode se ponderar, também, seus aspectos similares às situações de ensino-aprendizagem. No Depoimento 2, pode-se perceber que o signo, não apenas motiva e cativa emocionalmente à criança, como também se afirma, conforme Depoimento 2, no qual a mãe afirma que a criança está desenvolvendo as habilidades da fala em Língua Inglesa.

Vigotsky (2000, p.103) menciona que a criança avança essencialmente através da atividade lúdica e, somente nesse sentido, pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança. O referido autor também menciona a ideia de brinquedo como uma espécie de recurso pedagógico promovido ou utilizado em situações de interação adulto-criança, como uma atividade deliberadamente proposta num contexto de ensino, da noção de brinquedo como uma atividade espontânea, cotidiana e vital da criança.

No presente estudo, a *Staley* foi o signo motivador no processo do desenvolvimento das crianças em relação à Língua Inglesa. Para Soler et al., (2004), a motivação pode ser entendida como um “processo cognitivo gerado a partir de uma necessidade (desejo) a qual determina o comportamento de um indivíduo na busca de um objetivo”. Em relação à *Staley*, as crianças tinham como objetivo se comunicarem com a personagem e, por conseguinte, essa interação gerou a aquisição de um novo idioma.

O recurso lúdico atuou apenas um meio de engatilhar o dispositivo que motiva a aprendizagem, no qual foi percebido o desenvolvimento cognitivo das crianças, através da aquisição de Língua Inglesa. Vale ressaltar a relevância do ambiente em que as crianças estavam inseridas no processo de desenvolvimento, a respeito disso, Chaguri (2004) comenta que o lúdico reforça o ambiente para a aprendizagem, fazendo com que este seja um dos motivadores da criança para o desenvolvimento cognitivo, neste caso, em Língua Inglesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É apresentada ao longo do trabalho a importância do recurso lúdico no desenvolvimento cognitivo infantil na escola. Verifica-se que é de grande relevância o brincar no desenvolvimento cognitivo infantil, corroborando com Vigotsky (1994), é no brinquedo que a criança desenvolve sua esfera cognitiva.

No momento inicial desta pesquisa, foi levantada a hipótese de que o recurso lúdico era visto apenas como uma ferramenta para passar o tempo de uma forma divertida. Entretanto, verificou-se que teóricos como Vigotsky (1994, 2001, 2007) e Leontiev (2006), conceituam o brincar como aspecto predominante na infância, mas também como um fator importante do desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, notou-se que, através do brinquedo, o professor pode obter respostas e estimular o interesse de seus alunos, subsidiando o docente na criação de um ambiente em que as crianças se sintam seguras e consigam produzir o que é esperado, haja vista que a afetividade faz parte do desenvolvimento da criança.

Depois de realizada a pesquisa e a análise das informações observadas, conclui-se que, ao utilizar recursos lúdicos dentro de uma rotina previamente definida, percebe-se a interação destes com as crianças através de evidências emocionais como alterações no comportamento e tom de voz, por exemplo, de modo que, ao assumir o imaginário como verdade, o recurso pôde ser utilizado como mediador, estimulando o desenvolvimento cognitivo por meio da concepção da ideia, de forma que a perspectiva da imaginação subordinou-se ao significado previamente planejado, ou seja, na perspectiva da interação, o recurso foi tratado pelas crianças como colega em sala de aula.

Ao assumir o papel de mediador e “ganhar vida” dentro de uma concepção de aula que baseou o ensino da Língua Inglesa na abordagem de aspectos do cotidiano, as crianças passaram a assumir que o personagem também tinha um “cotidiano”, associando cada tema apresentado a um cenário imaginário em que o recurso lúdico torna-se um igual, e adquire profissões, gostos, desenvolve atividades físicas, dentre outros aspectos do cotidiano abordado na aula. Assim, o recurso lúdico estimula a associação direta ao conteúdo ministrado, reforçando, ampliando e facilitando a sua compreensão e, conseqüentemente, atuando no processo cognitivo.

A adoção de estratégias de uso do recurso lúdico que proporcionam o exercício contínuo do conteúdo proposto, mesmo que dentro de um cenário imaginário, possibilita ao docente dispor de uma ferramenta de prática constante dentro da perspectiva do brincar-

aprender. Então, ao adotar a estratégia de que os personagens falavam apenas a Língua Inglesa obteve-se, no processo de interação com o recurso lúdico, o exercício e/ou prática natural do idioma, e as relações afetivas entre a criança e os personagens passaram a ser um fator motivacional, ou seja, as crianças eram cada vez mais estimuladas a exercitar e aprender o novo idioma.

Além da percepção do desenvolvimento do aspecto cognitivo evidenciado na relação criança/recurso lúdico/conteúdo abordado, verificou-se que o estímulo proporcionado pelos personagens também atuou na dimensão criança/recurso lúdico/colegas de classe, ressaltando que o aspecto imaginário no cenário criado para os personagens foi utilizado pelas crianças tanto para satisfazer eventuais necessidades próprias como para “socializar” esta perspectiva com outros colegas, isto é, o recurso lúdico passou a atenuar possíveis entraves ao desempenho das crianças em sala de aula, suprimindo eventuais carências afetivas, emocionais e de caráter pessoal das crianças, ou sendo utilizado por elas como forma de “consolar” outras crianças.

Todo cenário criado em torno dos personagens adotados como recursos lúdicos nas aulas ministradas, além de auxiliar no desenvolvimento cognitivo propriamente dito, extrapolaram a sua influência do ambiente interno da sala de aula e colaboraram com outros aspectos correlatos, embora não menos importantes. A partir do relato dos pais, conclui-se que a influência do recurso lúdico na relação pais/crianças/escola é evidenciada na assiduidade e pontualidade das crianças nas aulas, visto que os pais passam a ter no personagem um “aliado” para estimular a criança a participar e motivá-la a permanecer na escola, possibilitando que haja uma sequência e consolidação na aquisição de novas informações, as quais catalisam a fluência no novo idioma estudado pelas crianças.

A partir da análise das observações, práticas, diálogos e depoimentos coletados na pesquisa e com base na teoria de Vigotsky (1994, 1998), confirmou-se a hipótese de que o recurso lúdico é uma ferramenta eficaz no desenvolvimento cognitivo e social da criança no contexto escolar. De modo mais importante, sua influência excede o apenas preencher o tempo, isso porque os recursos lúdicos utilizados passaram a ter um fim em si mesmo, otimizando a interação e o desenvolvimento social e cognitivo das crianças observadas.

Conclui-se, portanto, que o recurso lúdico pode auxiliar nas aulas para educação infantil, como uma ferramenta eficaz na perspectiva de mediação entre os conteúdos ministrados e o aprendizado, no contexto da pesquisa, de um idioma estrangeiro. A utilização do recurso também é relevante no tocante ao processo de interação social como um fator motivacional para o desenvolvimento das crianças, por meio da ligação afetiva que elas

desenvolvem com os personagens ao longo das aulas e das interações que foram proporcionadas fora da escola, através do intercâmbio entre escola e ambiente familiar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A.R.S. **A afetividade no desenvolvimento da criança: Contribuições de Henri Wallon.** Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 343-357, jul./dez. 2008.

ALMEIDA, R. M. **As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula**, 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

BASTOS, L. de S; ALVES, M. P. **As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem.** Volta Redonda. ISSN online: 2176-9230 | ISSN impresso: 1984-4239.

Behaviorismo. **Ivan Pavlov: Condicionamento Clássico.** Disponível em: <http://behaviorismo.weebly.com/ivan-pavlov-condicionamento-claaceutessico.html>. Acesso em: 11 de novembro de 2015.

BERNI, R.I.G. **Mediação: o conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica.** São Paulo. PUC/LAEL. Disponível em : <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf> . Acesso em: 11/03/2015

CHAGURI, J.de P. **O ensino do Espanhol com brincadeiras para aprendizes brasileiros.** V. 2. N 0. 2009. Revista X. ISSN: 1980-0614

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CRUZ, L.L.M. **O ensino-aprendizado da língua inglesa para crianças não Alfabetizadas.** 2010. Disponível em: <http://www.fazu.br/ojs/index.php/fazuemrevista/article/view/218/204>. Acesso em :16 mai.2014.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski.** 4º Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

FONSECA, V.da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem:** Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 7ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 134p

GRIZ, M.das G.S. **A relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem.** 2003. Disponível em: < <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=431>>

HENRI, Wallon. **Hélène Gratiot-Alfandéry.** Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: **Psicologia e Pedagogia**. 4ªed. São Paulo, 2007. p. 43-61.

LEONTIEV, A.N.Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA,. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**.. 6. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

LIMA, E.C.deA.S. **A utilização do jogo na pré-escola**. Série Idéias n. 10. São Paulo: FDE, 1992. Disponível em :< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/inf_a.php?t=005>

LIMA, M. F de; JIMENEZ, S.V. ; CARMO, M do. Funções Psicológicas Superiores e a Educação Escolar: uma leitura crítica a partir de Vigotski . Verinotio - **Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**. Nº 8. Ano IV. ISSN 1981-061X. Maio de 2008.

LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2006.

LURIA, A.R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: **Psicologia e Pedagogia**. 4ªed. São Paulo, 2007. p.107- 125.

MALUF, A. C. M. **Atividades recreativas para divertir e ensinar**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2008.

MARTINEZ, A. P.; GIL, S. A. **Contar estória infantil**. Revista viver psicologia, p.23. Ed. Segmento, 2002.

MARTINS, L.M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**:contribuição à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP:Autores associados, 2013.

MATTOS, S.M.N. **A afetividade como fator de inclusão escolar**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 50-59, julho/dezembro, 2008.

MELO, L.de L. ; VALLE, E.R.M do. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. P.43-48. Jan – mar, 2005.

MINAYO, M. C. De S. - **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996. 269p.

OLIVEIRA DE, Z.M.R. L. S. Vygotsky: **algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil**. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=003>
Acesso em:17 mai.2014

OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico**. São Paulo: editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986. 196 p.

ROCHA, E.E.R.B. **A Pesquisa Participante e seus Desdobramentos** - Experiências em Organizações Populares . Belo Horizonte. 2004. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos8.pdf>>

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. 305p

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. 305p

SALOMÃO, H. A. S.; MARTINI, M.; JORDÃO, A. P. M. **A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado**, p. 21, 2007. Acesso em (www.psicologia.com.pt)

SILVA, D.L.da, Freud e o papel da brincadeira. Pedagogia ao Pé da Letra. 2012. Disponível em : <http://pedagogiaaopedaletra.com/freud-e-o-papel-da-brincadeira/>

SIMONETTI, Luciane. **O que é desenvolvimento cognitivo?**.Ciência do cérebro. 2012. Disponível em : < <https://cienciadocerebro.wordpress.com/2012/09/05/o-que-e-desenvolvimento-cognitivo/>> acesso em 15 de dezembro de 2015.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____.Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: **Psicologia e Pedagogia**. 4ªed. São Paulo, 2007. P. 25-41.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Martins Fontes. São Paulo. 2001