



TCC/Unicamp

AL64d

1538 FEF/187

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS ENTRE 4 E 7 ANOS

DANIELE DE ALMEIDA

ORIENTADOR: PROF. DR. MIGUEL DE ARRUDA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS



O DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRIANÇAS ENTRE 4 E 7 ANOS

DANIELE DE ALMEIDA

ORIENTADOR: PROF. DR. MIGUEL DE ARRUDA

Monografia apresentada à disciplina MH620-
Seminários de Monografia II, no segundo
Semestre, ministrada pelos professores:
Aguinaldo Gonçalves e Marcy Garcia Ramos.

Campinas
2002

SUMÁRIO

1) RESUMO.....

1) INTRODUÇÃO01

2) OBJETIVOS.....07

3) MATERIAIS E MÉTODOS.....08

 3.1) ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS.....16

 3.2) TEORIA DO JOGO E DO DESENVOLVIMENTO.....18

 3.2.1) CONCEPÇÃO DO JOGO EM WALLON.....18

 3.2.2) CONCEPÇÃO DO JOGO EM PIAGET.....22

 3.2.2.1) JOGOS DE EXERCÍCIOS.....28

 3.2.2.2) JOGOS SIMBÓLICOS.....31

 3.2.2.3) JOGOS DE REGRAS.....35

4) CONSIDERAÇÕES FINAIS.....37

5) CONCLUSÃO.....39

6) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....41

7) ANEXOS.....

RESUMO

O conhecimento vem da ação que a própria criança realiza, portanto a intenção consciente do educador no sentido de desencadear sua ação, torna-se fundamental. Através da brincadeira a criança aprende, entre outras coisas, a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem. Daí a necessidade do professor resgatar a brincadeira infantil no seu trabalho.

O jogo é fundamental para o desenvolvimento da inteligência e do ser humano como um todo. É através do jogo que a criança prende sobre a natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna do seu corpo.

Diante dos pressupostos apresentados, cabe ao educador de Educação Física planejar situações e estratégias em que os conteúdos e métodos sejam adequados às fases de desenvolvimento da inteligência da criança as quais podem eventualmente não coincidir com a sua idade cronológica. A inteligência está presente em todas as ações do homem, mesmo as que são na sua aparência, exclusivamente motoras. É muito difícil, senão impossível, estabelecer limites entre a aprendizagem motora e a intelectual. Quando acontece a primeira, seguramente está ocorrendo a segunda. Portanto a atividade física, não pode ser considerada unicamente no plano motor, precisa ser considerada também no plano intelectual.

Para tanto é preciso que o profissional da área considere o homem como um ser total, indivisível e não um organismo passivo, manipulável e treinável; buscando sempre o conhecimento de como a criança se desenvolve física e intelectualmente.

Entre as atividades a serem propostas nos primeiros anos de escolaridade estão certamente os jogos que têm um papel fundamental no desenvolvimento afetivo, psicomotor, cognitivo e social da criança.

1) INTRODUÇÃO

Entende-se por desenvolvimento sócio-emocional a sequência de etapas pelas quais as crianças passam, durante o seu processo de “entrada” no meio social e de como ela reage a isso, tomando consciência de si mesma e do mundo material e social que as rodeia.

As diferentes teorias sobre o desenvolvimento cognitivo afirmam que meninos e meninas possuem grande desejo de aprender e capacidade intelectual para isso, desde que sejam colocados em um ambiente pedagógico e afetivo rico e estimulante.

“O desenvolvimento da inteligência e a curiosidade infantil ocorrem e alimentam-se em função de uma diversidade de experiências das quais as crianças participam, pois elas respondem às influências do meio”.(BEE, 1996)

As crianças estão em contato com a cultura muito antes que a escola a transmita de forma organizada: a aprendizagem escolar não parte nunca do zero, ela é precedida pelas idéias que as crianças já construíram acerca dos objetos que buscam conhecer. Assim antes de ir à escola, as crianças terão tido oportunidade de lidar com situações que o mundo lhes oferece, podendo então, elaborar hipóteses e representações cognitivas.

Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

Segundo a teoria de Piaget, as crianças são ativas em seu próprio desenvolvimento e agem sobre o meio e vice-versa. Para ele, a base do conhecimento é a operação. As crianças constroem o seu conhecimento por meio da ação. Para que o desenvolvimento ou a aprendizagem no sentido lato ocorra, quatro fatores são fundamentais, quais sejam, a maturação e hereditariedade, a experiência física e

lógico-matemática, a interação e a transmissão social e a equilíbrio. Nenhum desses fatores por si só explica o desenvolvimento, mas a inter-relação deles, tendo a equilíbrio a função de reger todos eles e ser elo de ligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para que as crianças possam alcançar esse nível de desenvolvimento, é preciso que haja uma interação das crianças com seus pares e com os professores, permitindo-lhes explicar e expor suas idéias, brincar, falar, opinar e resolver problemas entre si.

“Vygotsky afirma que a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, em que a linguagem ocupa um papel central, pois além de possibilitar o intercâmbio entre os indivíduos, é através dela que o sujeito consegue abstrair e generalizar o pensamento. Ou seja, “a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem” (OLIVEIRA, 1993, p.27).

“Vygotsky observa que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento um nível que ele chamou de real e outro potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se a etapas já alcançadas pela criança, isto é, as coisas que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros” (CRAIDY & KAERCHER, 2001).

Wallon diz que o desenvolvimento se dá de forma fragmentada, sempre marcada por rupturas e retornos, no qual a cada estágio de desenvolvimento, há uma

reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores.

Para Wallon, estes estágios podem ser divididos em quatro etapas:

Estágio impulsivo-emocional, no primeiro ano de vida;

Estágio sensório-motor, do primeiro ao terceiro ano, aproximadamente;

Personalismo, do terceiro ao sexto ano, aproximadamente;

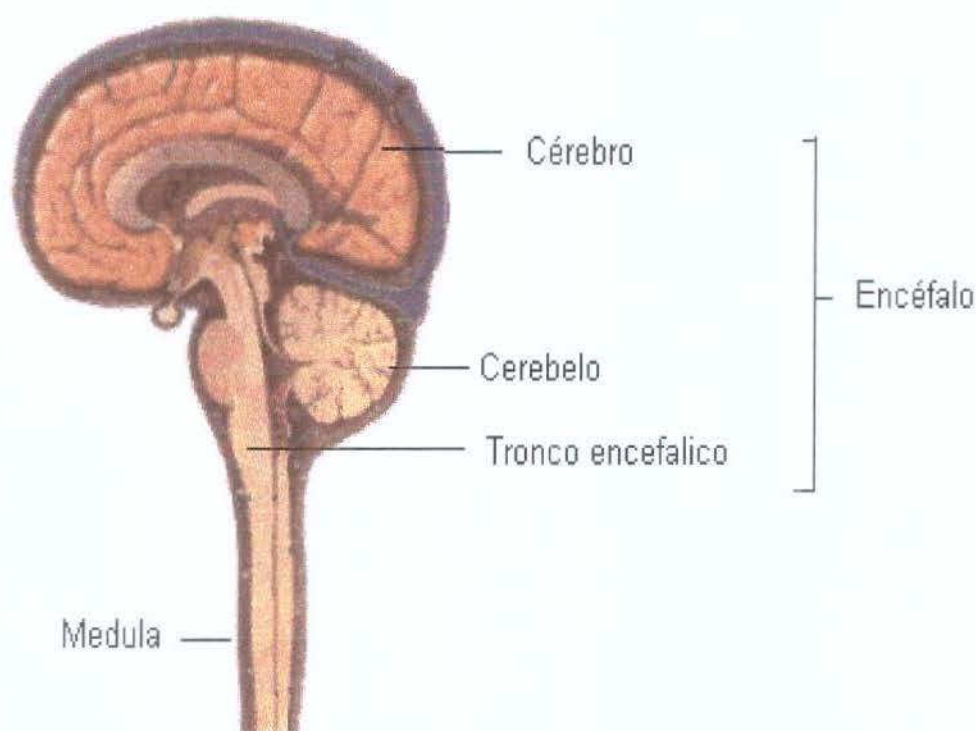
Estágio categorial, no sexto ano de vida.

O nosso foco de estudo aborda os dois últimos estágios. No estágio denominado **Personalismo**, ocorre à construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando assim as relações afetivas.

No estágio **Categorial**, a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Desta forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo.

Existe ainda uma outra área que precisa ser estruturada para que este desenvolvimento aconteça de maneira integrada nas crianças, que é o Sistema Nervoso.

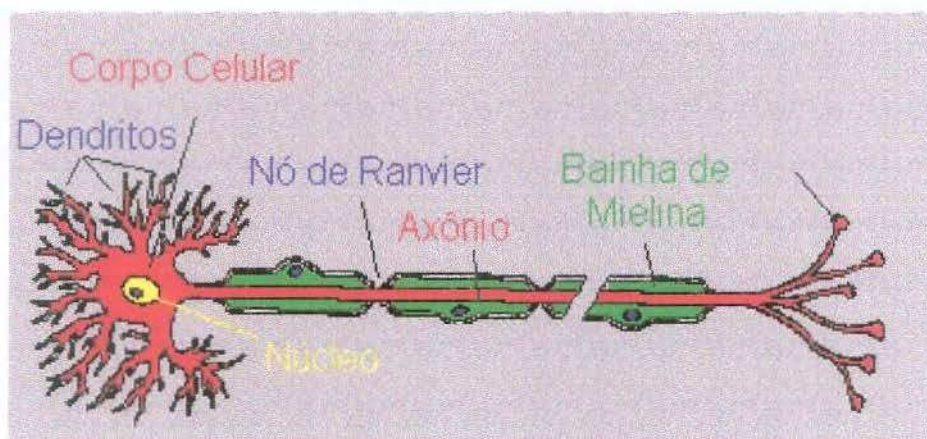
Percebe-se nitidamente o crescimento dos músculos, ossos, as curvas ou a magreza do corpo. Mas existem dois tipos de mudança desenvolvimental que não são tão perceptíveis. São elas a composição e desenvolvimento do Sistema Nervoso e os Hormônios, que são importantíssimos para o desenvolvimento menos visível, mas crucial para a vida das crianças.



"No nascimento, o mesencéfalo e a medula estão quase totalmente desenvolvidos. Essas duas partes na porção mais baixa do crânio, quanto na conexão com a medula espinhal regulam as tarefas básicas como atenção e habituação, sono, vigília, eliminação e movimento da cabeça e pescoço - todas tarefas que um recém-nascido pode realizar. Nesta época a porção do cérebro menos desenvolvida é o córtex, matéria cinzenta que envolve o mesencéfalo e diz respeito à percepção, movimento corporal e todo pensamento e linguagem complexos." (BEE, 1996).

Quase todas as estruturas, que são compostas por *neurônios e células gliais*, já estão presentes no nascimento. Depois do nascimento, o desenvolvimento acontece principalmente pelas criações de sinapses, que envolvem um enorme crescimento da árvore dendrítica e dos axônios e suas fibras terminais.

Este crescimento dendrítico ocorre no córtex, principalmente nos primeiros dois anos de vida, resultando na triplicação do peso global do cérebro durante estes anos.



Os neurofisiologistas descobriram que existe uma explosão inicial de formação de sinapses, seguida por uma “poda” de sinapses por volta dos dois anos de idade. Tomando em vista estes padrões de desenvolvimento percebemos que uma criança de um ano de idade realmente possui um conjunto de dendritos e sinapses mais densos do que o do adulto.

Segundo alguns neurofisiologistas a onda inicial do desenvolvimento da árvore dendrítica e a formação sináptica seguem um padrão inato; ou seja, o organismo está programado para fazer certos tipos de conexões neurais e o faz em abundância, criando caminhos redundantes.

Portanto esta “poda” que acontece aos dois anos de idade é uma resposta a experiências específicas, resultando na retenção seletiva dos caminhos mais usados ou mais efetivos.

Acredita-se que esta “poda” continue por toda a infância com um possível pico na adolescência, sugerindo que talvez haja uma reorganização dos caminhos em vários momentos deste desenvolvimento.

Os modelos de aprendizagens, ora cognitivas, ora psicomotoras, são fragmentados, positivistas e refletem a concepção dualista do desenvolvimento humano. Essa discussão sobre desenvolvimento relacionado com a aprendizagem deveria ser ampliada e realizado com mais frequência pelos responsáveis pela educação das crianças.

A tarefa do professor deve estar respaldada, antes de tudo, pela concepção que ele tem sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, independente da área em que atue no currículo escolar. É fundamental situar-se, ter consciência da base teórica em que estamos inseridos no desempenho de nossa tarefa docente, seja na educação infantil ou no ensino superior.

A partir destas questões preliminares, conclui-se que estudar a criança, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem através da atividade lúdica, dependendo do marco teórico em que o professor se situa, lhe permite expandir as teorias referentes ao valor do jogo infantil, dimensionar seu valor como elemento, não somente de desenvolvimento e aprendizagem, mas também de diagnóstico emocional da criança. Para isso é necessário que estejam preparados aqueles que utilizam a atividade lúdica como meio pedagógico, tanto para interpretar o jogo da criança, como para facilitar a aprendizagem e alavancar o desenvolvimento.

2) OBJETIVOS

Com referência a alguns autores, pretendo potencializar alguns objetivos na Educação Infantil, tais como:

- estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, através de jogos;
- ajudar a criança a progredir na definição da própria identidade;
- oferecer um espaço elaborado para o desenvolvimento, expressão da cultura infantil e sua integração social;
- desenvolver pesquisas que apontem a relevância do jogo para a educação;
- favorecer o senso crítico e a criatividade.

3) MATERIAIS E MÉTODOS

Baseada nos autores citados pretende-se demonstrar algumas maneiras de responder a dúvidas como:

- 1- Qual a idade "ideal" para iniciar uma alfabetização sistematizada ?
- 2 - De que forma os conteúdos apresentados pela escola, na educação Infantil vão ao encontro da realidade e necessidade da criança ?...

Como sabemos, o jogo é uma atividade exercida pelas mais diferentes pessoas, nos lugares mais diversos, em todos os tempos e nas mais variadas idades;...

Existem muitas definições a respeito do jogo, sua função biológica, seu valor social e cultural; bem como diversas maneiras de categoriza-lo. Mas todas, ou certamente grande parte destas concepções concordam em um ponto fundamental: o jogo, e o jogar de um modo mais amplo, é parte da vida diária da criança.

No jogo a criança se mostra inteira e intensa, no ato de jogar ela se expressa e se comunica com o mundo a sua volta, vivendo o seu processo de aprendizagem e crescimento. O que significa que ignorar ou menosprezar esta atividade infantil é o mesmo que desprezar a criança enquanto um ser pensante em seu processo de formação.

Podemos dizer desde já que o jogo é mais do que um simples brincar, é sim uma grande ferramenta pedagógica e metodológica para podermos trabalhar com nossas crianças.

Devido a grande importância do ato de brincar e, nas infinitas possibilidades de reflexão e construção de conhecimento possíveis de se promover ao propor as nossas crianças situações de jogo.

Exploraremos a seguir alguns tipos de jogos para estimular o desenvolvimento global das crianças.

Para começar o Jogo Simbólico que constitui nas atividades realizadas pelas crianças, no qual, sozinhas ou em grupo, buscam compreender o mundo que as cerca. É o faz-de-conta, uma recriação das experiências sócio-culturais dos adultos presentes em seu cotidiano.

As crianças iniciam a realização dos jogos simbólicos por volta já dos primeiros anos de idade, e sofrem variações dependendo do contexto sócio-cultural no qual estão inseridas. A capacidade de brincar abre para as crianças um espaço de decifração dos “enigmas” que as rodeiam. A brincadeira é, para elas, um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo.

Brincar é uma realidade quotidiana na vida das crianças, e para que elas brinquem é suficiente que não sejam impedidas de exercitar sua imaginação. A imaginação é um instrumento que permite às crianças relacionar seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que pouco conhecem; é o meio que possuem para investigar universo dos adultos, universo que já existia quando elas nasceram e que só aos poucos elas poderão compreender. A brincadeira expressa a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo à sua maneira. É também um espaço onde a criança pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vem construindo a partir das experiências que vivem.

“O jogo simbólico é um instrumento de representação utilizado pelas crianças para reconstituir, em busca de compreensão, a realidade sócio-cultural na qual estão inseridas. Nesta situação de simbolismo, as crianças, na maioria das vezes, utilizam-se de objetos para representar significados diferentes daqueles que normalmente lhes são

atribuídos. Assim, um cabo de vassoura poderá se transformar em um belo cavalo que levará o príncipe até amada princesa, ou que derrubará o valente peão de boiadeiro ao chão; folhas secas de uma árvore ou grãos de areia servirão de comidinha para o papai que chega cansado do trabalho; a ponta de um palito ou caneta servirá de agulha de injeção. Utilizam-se também de brinquedos industrializados ou não, que permitem a reprodução direta de ações, como é o caso das bonecas, carrinhos, panelinhas, entre tantos outros objetos que imitam, em geral, os adultos. As crianças atribuem os mais diversos significados aos mais diferentes objetos. Com isso, tentam reproduzir e compreender o complexo e conturbado mundo das relações adultas".(CUBERES, 1997).

Podemos considerar como clássicas algumas brincadeiras utilizadas pelas crianças: brincadeira de casinha, fazendinha, médico, heróis, guerras, pedreiro etc.

A escola deve ser um espaço onde as crianças possam brincar simbolicamente, pois é sabido que estas brincadeiras levam as crianças à compreensão do significado da cultura adulta, do mundo que os rodeia. Com isso, considero o jogo simbólico como um importante recurso de construção de conhecimento.

Para isso, caberá ao professor organizar tempo, espaço e materiais para que as crianças tenham a oportunidade de realizar suas brincadeiras diariamente.

Exemplos de algumas brincadeiras a serem vivenciadas pelas crianças:

-casinha

-fazer comidinha

-boneca

-médico

-escolinha

-farmácia

- supermercado
- lojinha
- cabeleireiro
- barbeiro
- polícia e ladrão
- peão de boiadeiro
- fazendinha
- banco
- escritório
- caminhoneiro
- pedreiro
- marceneiro
- príncipe e princesa
- padaria
- fazer estradas, túneis etc.
- plantio de árvores e vegetais
- criar animais domésticos
- cientista
- costureira etc.

Paralelamente, serão citados os jogos tradicionais, que ilustram a cultura local e que o resgate da mesma é muito importante para o nosso patrimônio lúdico. O jogo tradicional é memória, mas é também presente: se observarmos em detalhe o jogo da criança de hoje em comparação aos jogos infantis do começo do século, constataremos que existem, obviamente, grandes diferenças. A televisão e a tecnologia

dos brinquedos modernos mudaram, sem dúvida, a brincadeira infantil. A falta de espaço e de segurança nas ruas também modificaram algumas brincadeiras. Amarelinha, pião, papagaio, barra-manteiga, esconde-esconde e inúmeras outras brincadeiras estão hoje presentes na lúdica, muitas vezes sob outra forma ou com outra denominação. Mas o conteúdo continua sendo o mesmo.

Em segundo lugar, se faz evidente um aumento no consumo massivo de brinquedos, com conseqüência da evolução da indústria e da propaganda.

Quais são as conseqüências que podemos observar?

A criança está mais voltada para o brinquedo-objeto e “hipnotizada” com a telinha e suas mensagens. No Brasil, particularmente nos níveis sócio-econômicos médios e baixos, onde o poder aquisitivo tende a diminuir e com a possibilidade de comprar brinquedos novos. Esta situação vem se modificando. E aqui cabe o papel do educador: despertar as crianças para a comunicação e a criatividade através do aprendizado dessas brincadeiras tradicionais, que são para ela muito novas. Qual criança que, frente a um pião, com toda a técnica que o seu uso implica, não fica admirada com este “novo-brinquedo-velho?”.

Como se pode analisar, chamamos de jogos tradicionais as brincadeiras nas quais já brincavam nossos avós, e seus antepassados, e que nos foram transmitidos, por familiares ou colegas, de geração a geração. Aqueles que acontecem nas ruas, praças, dentro de casa ou no parque da escola. São representações de nossa cultura, acumuladas através dos tempos. Geralmente são jogos acompanhados de regras. Não sabemos suas origens; algumas variam de cultura para cultura, mas seus princípios continuam quase sempre inalterados.

Os jogos tradicionais ganham o espaço das aulas de Educação Física, pois permitem, de forma muito prazerosa, além da preservação do patrimônio cultural de

nosso povo, que a criança explore seu corpo em relação ao espaço físico, desenvolva habilidades e capacidades físicas e motoras (agilidade, equilíbrio, destreza, coordenação, velocidade, flexibilidade, resistência, força etc.), sociais, afetivas e cognitivas.

A ocorrência destas atividades varia de acordo com a idade, e poderá acontecer diariamente na rotina da classe de Educação Infantil.

Apenas a título de organização os classifico os jogos em duas categorias, de acordo com a movimentação exigida para cada um.

(I) **Jogos de maior movimentação** – adequados para espaços livres, fora da sala de aula (pátio, gramado).

- corre-cotia
- cabra-cega
- o gato e o rato
- mãe da rua
- balança caixão
- morto-vivo
- alerta
- bobinho
- passa-passa três vezes
- pique-esconde
- amarelinha
- queimada
- lenço atrás
- duro-mole
- olha a corrente que pega gente

- pular corda
- salva lata
- estátua
- três marinheiros da Europa
- siga o mestre
- coelhinho na toca
- boca de forno
- barra manteiga
- batata frita
- batata quente
- ordem
- Sr. Rei mandou dizer
- dança das cadeiras
- mãos na mula
- estátua
- roda
- corrida com saco
- corrida com pneu
- corrida com pés de latas
- corrida de obstáculo
- boliche

(II) Jogos de menos movimento – com algumas exceções, poderão acontecer dentro da própria sala de aula. Entretanto, sempre que possível, deverão ser realizados ao ar livre:

- pedrinha
- telefone sem fio
- telefone de lata
- passa anel
- escravos de Jô
- mês
- par ou ímpar
- barca do Sr. Mane
- viagem à lua
- bolinha de sabão
- bolinha de gude
- maestro

“Como se observa, a maioria dos jogos listados apresentam regras que deverão ser seguidas pelos participantes. A introdução de jogos de regras em escolas de Educação Infantil em muito colabora para a aprendizagem de normas, valores e atitudes – cooperação, interação, respeito ao outro, solidariedade, alegria – comportamentos extremamente importantes para o exercício da cidadania. Entretanto, nos trabalhos, o professor precisa considerar uma característica muito marcante nas crianças em idade pré-escolar, que é o egocentrismo. As crianças pensam e agem de acordo com o seu ponto de vista; o outro nem sempre importa. Provavelmente as crianças encontrarão dificuldade em seguir algumas das regras dos jogos propostos. Com o avançar da idade as crianças começam a adquirir a capacidade de descentralizar-se e se ver em relação a outras crianças”.(BASSEDAS, 1999)

3.1)ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

É importante que o professor também se coloque como um membro do grupo, trazendo sua colaboração, ensinando às crianças os jogos e brincadeiras que brincava quando criança.

O professor poderá utilizar livros, recortes de jornais e revistas que trazem jogos e brincadeiras tradicionais. Assim, as crianças conhecerão várias fontes de informações.

Apesar das crianças brincarem praticamente das mesmas coisas em idades diferentes, elas brincam em cada idade de maneiras diferentes. Não existem jogos adequados para cada idade e sim características gerais de cada faixa-etária que podem ser consideradas, como por exemplo: as dificuldades das crianças pequenas em obedecer às regras de um jogo, assim como de se concentrar por um tempo prolongado.

O educador não deve ser um mero espectador que apenas intervém em casos de acidentes, brigas ou choro. Nem tampouco ter a iniciativa de propor e coordenar as brincadeiras. É necessária uma certa dose de sensibilidade para saber distinguir em que momento sua presença mais ativa é fundamental e as ocasiões em que é preferível deixar que as próprias crianças se interajam, organizem e reinventem as brincadeiras.

O adulto pode colocar-se como um dos participantes da brincadeira sugerindo materiais ou questionando as crianças sobre o que fazem, como brincam etc. Pode auxiliar também na escolha dos utensílios para a incrementação do jogo, na organização dos espaços e das crianças. Pode aproveitar ainda as situações em que

as crianças estiverem sozinhas para observar e coletar dados para, numa outra oportunidade, enriquecer as brincadeiras.

Nos jogos de regras tradicionais o educador não precisa enfatizar a competitividade entre as crianças. Mais importante do que ganhar um jogo é o fato delas participarem das brincadeiras. Ao participarem interagem e aprendem a escutar o outro, a competir, a ganhar e a perder.

Devemos entender e respeitar o fato de uma criança não querer participar de determinada brincadeira. Não adianta obriga-la. Às vezes ela pode não estar agindo diretamente, mas participando de forma diferente: auxiliando com materiais, fazendo observações, emitindo opiniões etc.

Sempre que necessário o educador deve explicar de forma clara e objetiva as regras dos jogos e brincadeiras. Assim, as crianças terão condições de entender, e até modificar as regras. O fato das crianças menores não conseguirem respeitar as regras das brincadeiras é normal. Na medida em que crescem começam a perceber os diferentes pontos de vista.

Devemos nos preocupar em constituir uma relação democrática e respeitosa com as crianças em todas as situações principalmente no que diz respeito à conservação dos jogos e brinquedos. Deve ser elaborado junto às crianças, os combinados e regras de utilização e manutenção dos materiais. Desta forma estaremos permitindo o acesso e manuseio dos materiais pelas crianças.

A rotina diária e o tempo que as crianças têm à disposição para brincar também devem ser considerados. Devemos procurar dar tempo suficiente para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e se encerrem.

O trabalho com jogos e brincadeiras poderá se desenvolver também em forma de projeto, onde no final, por exemplo, as crianças poderão organizar uma coletânea

de jogos e brincadeiras da infância de seus, pois ou avós, ou jogos e brincadeiras da turma do pré.

3.2) TEORIA DO JOGO E DO DESENVOLVIMENTO

Considerando que o jogo pode ser focado de diferentes pontos de vista, e com a intenção de ter um marco de referência para analisar e interpretar as informações recolhidas nas observações que realizei do jogo das crianças opto partir dos estudos de Wallon, Piaget e Vygotsky.

3.2.1) Concepção do jogo em Wallon

Para Wallon o jogo se confunde muito com toda atividade global da criança, ainda que o jogo seja espontâneo e não receba seus objetivos das disciplinas educativas.

Os jogos das crianças, segundo este autor, estão divididos em: puramente funcionais; de ficção, de aquisição; e de fabricação.

Os jogos puramente funcionais relacionam-se a uma atividade que busca efeitos: mover os dedos, tocar objetos, produzir ruídos e sons, dobrar os braços ou as pernas. São jogos elementares.

Os jogos de ficção consistem em atividades cuja interpretação é mais ampla, mas também mais próxima a certas definições mais diferenciadas: o jogo das bonecas, de cavalo de pau etc.

Os jogos de aquisição se relacionam com a capacidade de olhar, escutar e realizar esforços para perceber e compreender: perceber e compreender relatos, canções, coisas e seres, imagens etc.

Os jogos de fabricação se resumem em agrupar objetos, combina-los, modifica-los, transforma-los e criar outros novos.

Segundo Wallon o jogo para as crianças é expansão e, nesse sentido, se opõe à atividade séria que é o trabalho. Os temas que propõem o jogo não devem ter sua razão de ser fora de si mesmo. “Desde o momento em que uma atividade se torna utilitária e se subordina como meio a um fim, perde a atração e as características de jogo”.(NEGRINE, 1994)

O jogo, frente às tendências e aos hábitos utilitários, supõe um poder de adormecer, de colocar em estado de resolução funcional que não é igual para todos ou em todos os instantes. É, sem dúvida, uma infração das disciplinas ou das tarefas que impõem a todo homem as necessidades práticas de sua existência, a preocupação por sua situação e por sua personagem.

Wallon critica a teoria de Staley Hall, que invoca o passado para explicar o jogo das crianças, dizendo que devemos reconhecer que o meio impõe a um ser atividades, meios, objetos, temas; no caso do homem, o meio social se superpõe ao meio natural para transforma-lo de idade em idade e suplanta-lo praticamente. Isso significa que quanto menor é a criança, mais necessidade tem de cuidados e mais estritamente depende do meio.

Quanto às teorias que explicam o jogo como um disfarce, que conduzem a uma verdadeira catarse, Wallon é de opinião que elas trazem uma contribuição importante, porque chamam a atenção sobre a ficção que existe no jogo. O símbolo é suporte de puras combinações intelectuais, consequência do contraste entre uma atividade

liberada e as atividades nas quais normalmente se integra, evolui em meio a oposições e se realiza superando-as.

Com respeito às regras do jogo, Wallon afirma que geralmente consistem na organização do azar, compensando aquilo que o simples exercício das atitudes poderia ter de excessivamente regular e monótono.

Com relação à ficção e à observação nos jogos das crianças, sugere que as observações das crianças não estão ao abrigo de suas ficções, mas suas ficções estão saturadas de suas observações. A imitação é a regra do jogo, no caso das crianças menores; sendo muito difícil para elas captar a determinação abstrata, utilizam, basicamente, o mundo concreto e real.

Para Wallon a compreensão infantil é tão-somente uma simulação que vai do outro a si mesmo, e de si mesmo ao outro. A imitação como instrumento dessa fusão representa uma ambivalência que explica certos contrastes nos quais o jogo encontra alimento. A imitação, nesse caso, é uma imitação seletiva da criança e se vincula às pessoas que têm prestígio para ela, isto é, seres que suscitam seus sentimentos e que exercem uma atração, estando, portanto, presente seu afeto.

No jogo da criança existe uma inquietude de culpabilidade que se combina com a agressividade. A fonte comum dessas duas variáveis é o desejo da criança em se colocar no lugar dos adultos. Wallon propõe como exemplo o jogo de *papai-mamãe* ou de estar casados, e diz que nesses jogos as crianças buscam uma reprodução dos atos e dos gestos de seus pais; levados pela curiosidade procuram experimentar os movimentos íntimos daquilo que imitam e, ao mesmo tempo, ao não ter conhecimento deles, buscam os motivos em sua experiência pessoal de jogo. Conclui dizendo que a criança, inicialmente, faz explorações de seu próprio corpo; depois, do corpo do outro. De acordo com essa transferência do subjetivo ao objetivo, em jogos dessa natureza, é

à busca de reciprocidade uma característica constante de evolução psíquica da criança.

Com relação aos fatores de desenvolvimento psíquico na criança, Wallon opina que a atividade mental evolui de sistema em sistema, isto é, que não se desenvolve em uma espécie de crescimento contínuo. Nesse sentido, não é a materialidade de um gesto que importa, mas o sistema ao qual pertence o gesto no instante em que se manifesta.

Para Wallon, no desenvolvimento psíquico da criança, fatores de ordem biológica e social se enfrentam e se implicam mutuamente, isto é, no desenvolvimento do indivíduo, a função se desperta com o crescimento do órgão, e o órgão antecede muito a função. Em outras palavras, o desenvolvimento segue a fusão entre o genótipo e o fenótipo. O primeiro consiste nos aspectos biológicos da espécie, e o segundo no produto social. Admite que entre ambos existe uma certa margem de variação, mas que é difícil delimitar sua extensão, pois somente o fenótipo é acessível à observação, e é aí precisamente que o jogo se inscreve.

Com relação à aprendizagem da criança, assinala que quanto maior é o número de possibilidades, tanto maior é sua indeterminação, tanto maior será a margem dos progressos. Isso estabelece, de certo modo, o duplo sentido do desenvolvimento, posto que a maturação orgânica, determinada *a priori* por aspectos biológicos, também pode ser favorecida pelos estímulos do meio.

Por outro lado e no que se refere a alternativas funcionais, Wallon diz que a criança de três anos descobre a autonomia de seu "eu" e entra em um período em que elege essa autonomia em oposição ao outro.

Com relação à afetividade, afirma que a criança, ao nascer, é portadora de reflexos tônicos de defesa ou de atitude. Por exemplo, o medo é a emoção nitidamente

diferenciada da criança, além de ser a primeira. As emoções consistem essencialmente em um sistema de atitudes que, cada uma em seu caso, responde a uma certa classe de situação. São as exteriorizações da afetividade e sobre elas descansam os contágios gregários, sendo esses uma forma primitiva de comunicação e de comunidade.

Naquilo que se refere ao ato motor, situação predominante nos jogos das crianças, Wallon é de opinião que o movimento pode ser técnico ou simbólico, sem fazer referência ao plano da representação e do conhecimento, fato que parece somente se dar na espécie humana. O ato motor não se limita ao domínio das coisas, uma vez que os meios de expressão se apóiam no pensamento e o fazem participar nas mesmas condições. Para ele, aos três anos inicia a crise de oposição e logo a seguir a de imitação, que dura até aos cinco anos.

Os estudos de Wallon também concedem um importante papel à função tônica do desenvolvimento da criança, apontando nesse sentido, caminhos para um estudo mais global do indivíduo.

3.2.2) *Concepção do jogo em Piaget*

Piaget diz que se o ato da inteligência desemboca em equilíbrio entre a assimilação e a acomodação - uma vez que a imitação prolonga esta última por si mesma – é possível afirmar que o jogo é essencialmente assimilação, que prima sobre a acomodação.

Para esse epistemólogo, com a socialização da criança o jogo adquire regras ou adapta a imaginação simbólica às necessidades da realidade, construções espontâneas que imitam o real; o símbolo de assimilação individual

dá passagem à regra coletiva ou ao símbolo representativo ou objetivo, ou ambos.

A partir desse pressuposto teórico, o nascimento do jogo é analisado por Piaget como gênese da imitação. Esta não se sustenta sobre nenhuma técnica instintiva ou hereditária; isto é, a criança aprende a imitar, e como qualquer outra aprendizagem estas aquisições se encontram unidas a todos os problemas relativos à construção sensório-motora e mental da criança.

A aprendizagem para Piaget está representada por um duplo processo: o de assimilação e o de acomodação. A inteligência sensório-motora aparece como desenvolvimento de uma atividade assimiladora que tende a incorporar e acomodar os objetos exteriores a seus esquemas, na medida em que se dá um equilíbrio estável entre a assimilação e a acomodação. Neste caso, pode-se falar de uma adaptação propriamente inteligente. Entretanto, à medida que a acomodação seja anterior à assimilação, a atividade se dirigirá para imitação e se construirá em uma simples prolongação dos movimentos de acomodação, e nesse sentido, deve-se compreender o estreito parentesco com o ato de inteligência.

Contrariamente, quando a assimilação se produz antes da acomodação, a atividade do indivíduo fica orientada por meio desta no sentido do jogo que, segundo Piaget, vem a se constituir em um eco da imitação. O autor analisa o jogo em sua gênese como um complemento da imitação. Em função de suas considerações sobre a imitação, faremos algumas referências relacionadas com suas contribuições.

Ao estudar a imitação, Piaget reconhece seis estágios progressivos, cada um deles com características peculiares.

1º Estágio – Preparação reflexa – A reprodução de um modelo estará relacionada com os atos reflexos e, portanto, não é propriamente imitação.

2º Estágio - Imitação esporádica - Os esquemas reflexos começam a assimilar certos elementos exteriores e a ampliar-se em função de uma experiência adquirida sob a forma de reações circulares “diferenciadas”.

3º Estágio – Imitação sistemática - Aparecem novas reações circulares que exercem uma ação sobre as mesmas coisas; surgem a partir da coordenação de visão e da apreensão, aos quatro meses e meio, em média.

De forma resumida, pode-se dizer que neste estágio a criança é capaz de imitar todos os movimentos que executa espontaneamente por si mesma, com exclusão dos movimentos imersos nas totalidades mais complexas e que seria necessário diferencia-los como esquemas independentes para poder copiá-los.

4º Estágio – Imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele – Piaget descreve dois momentos distintos nesta fase da imitação:

- a) Imitação de movimentos já executados pelo sujeito, mas que ele não pode ver; este momento começa aos oito ou nove meses e se caracteriza pela coordenação dos esquemas entre si.
- b) Início da imitação de novos modelos sonoros e visuais. Na medida que uma criança está capacitada a imitar os movimentos executados de forma visível sobre o próprio corpo, procura copiar também os sons e os gestos novos. Estes fatos, na opinião de Piaget, parecem explicar os progressos da inteligência.

5º Estágio – Imitação sistemática de modelos novos, inclusive os que correspondem aos movimentos invisíveis do próprio corpo – A imitação de

modelos novos não se faz de forma sistemática e precisa, mas no curso do quinto estágio e isso paralelamente com os progressos da mesma inteligência, faculdade da qual parece depender diretamente a imitação.

6º Estágio – Começo da imitação representativa e evolução posterior da imitação - No curso deste estágio, ocorre a construção da inteligência sensório-motora. A coordenação dos esquemas se torna independente suficientemente da percepção imediata e da experiência empírica como para dar lugar a combinações mentais.

Este estágio está caracterizado por dois momentos distintos:

- a) Imitação dilatada, isto é, a primeira reprodução de um modelo não se faz necessariamente em sua presença, mas em sua ausência e depois de tempo mais ou menos largo;
- b) Evolução posterior à imitação, momento que se caracteriza pela análise da imitação depois de que aparece a linguagem, período compreendido entre dois e sete anos.

Piaget, neste estágio, faz referência a dois tipos de observação de ordem geral: uma que se refere às coisas móveis; e outra que é a técnica da imitação. Com relação às coisas móveis, sustenta que a imitação não se constitui jamais em uma conduta que se satisfaça a si mesma: é o resultado de uma acomodação especial ao modelo proposto. Essa acomodação imitativa se suscita na medida em que o modelo é assimilado, de perto ou de longe. A imitação é sempre uma prolongação da inteligência, mas no sentido de uma diferenciação em função de modelos novos. Para Piaget, quando a criança imita um avião o faz porque compreende sua significação e não se interessa por ele, mas sim pela relação que tem com suas atividades.

Esse processo, segundo Piaget, evolui provocando uma delimitação entre o interno e o externo, que logo nos leva ao problema da técnica, em que se analisam as relações entre a imitação e a imagem mental.

Piaget afirma que a característica propriamente representativa dos dois aos sete anos, por oposição à imitação sensório-motora, é a de que, desde que aparece, a representação imaginada do modelo antecede a sua cópia.

Ao analisar de forma pormenorizada a teoria da imitação, associando-as a suas observações, conclui dizendo que a “adaptação inteligente, a imitação e o jogo são três possibilidades nascidas do equilíbrio estável dessas duas tendências sobre a outra”.

Depois de descrever a evolução da imitação no desenvolvimento da criança, Piaget faz uma análise da evolução do jogo nesses mesmos estágios.

Com relação ao primeiro estágio, opina que é difícil considerar como jogo os exercícios reflexos característicos dessa primeira fase, posto que simplesmente prolongam o prazer de sucção. Para Piaget parece que nessa fase é impossível fazer uma diferença entre a assimilação que intervém na montagem adaptativa hereditária e uma assimilação que estivesse além desse quadro, dada a falta de elementos adquiridos de conduta.

No segundo estágio, o jogo parece já formar parte de condutas adaptativas, esboçando-se como uma ligeira diferenciação da assimilação adaptativa.

No curso do terceiro estágio, a ação sobre as coisas se transforma em jogo quando um novo fenômeno é compreendido pela criança e já não alimenta a busca propriamente dita. Nesse momento, a diferenciação entre o jogo e a assimilação intelectual é um pouco mais acentuada.

No quarto estágio, aparecem duas novidades relativas ao jogo:

- a) Em primeiro lugar, a característica desse período é a aplicação dos esquemas adquiridos a situações novas. Isto ocorre pelo prazer de atuar sem esforço de adaptação e para alcançar um fim determinado;
- b) Em segundo lugar, a mobilidade dos esquemas permite a formação de verdadeiras combinações lúdicas, e o sujeito passa de um esquema a outro sem ensaios sucessivos, de maneira simples, sem nenhum esforço de adaptação.

No quinto estágio, as atividades lúdicas da criança parecem obedecer a um certo ritual, que se acentua neste momento, posto que a ritualização tem seu início no estágio anterior.

No sexto estágio, a característica principal é a aparição do símbolo lúdico, distinguindo-se do ritual sob a forma de esquemas simbólicos, graças a um progresso decisivo no sentido da representação. A atitude de levar a mão à boca, como de estivera comendo, sem ter nada na mão, caracteriza o jogo simbólico que tem como origem a ritualização progressiva que a criança experimenta nos estágios anteriores.

Piaget coloca as diferenças que existem entre o símbolo lúdico e os jogos motores. Para exemplificar seu ponto de vista se refere à seguinte observação: uma criança de um ano e três meses faz como se estivesse pondo alguma coisa na boca. Esse comportamento se encontra ainda entre o ritual e o símbolo, mas esta mesma criança, quando tem um ano e seis meses, faz como se estivera bebendo, utilizando uma caixa que põe contra a boca. Estes últimos símbolos são preparados por uma ritualização progressiva que começou um ou dois

meses antes, e cujas principais etapas consistiram em divertir-se bebendo em copos vazios e depois repetir o ato imitando o ruído dos lábios e do paladar.

Esta conduta constitui uma ficção, ou sentimento de "como se", e caracteriza o símbolo lúdico em oposição aos jogos motores.

No curso dos jogos motores a criança utiliza esquemas já conhecidos e ritualizados, mas, antes, em lugar de coloca-los em ação na presença de objetos que lhe são aplicados ordinariamente, assimila-os com novos objetivos; depois, se esquemas são utilizados com o único fim de permitir ou evocar os sistemas em questão. A reunião dessas duas condições caracteriza o começo da ficção.

Entende Piaget que quando existe imitação, pelo menos aparenta, de alguma coisa, e assimilação lúdica ao mesmo tempo, estamos diante da característica principal do jogo puramente motor.

Para Piaget os jogos podem ser divididos em três grandes grupos:

3.2.2.1) JOGOS DE EXERCÍCIO

Os jogos de exercício, também denominados de jogos sensório-motores, aparecem no primeiro período de desenvolvimento da criança, isto é, no período da atividade sensório-motora. Não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos, como é o caso dos jogos simbólico e de regras. Sua motivação característica, segundo Piaget, é pelo simples prazer funcional, ou pelo prazer produzido pela tomada de consciência de suas novas capacidades.

Apesar de estes jogos aparecerem durante os dezoito primeiros meses de vida, reaparecem durante toda a infância, e com frequência até na vida adulta. O

jogo de exercício desaparece quando dá lugar a uma espécie de saturação, quando seu objetivo já não mais oportuniza nenhuma aprendizagem.

Piaget classifica os jogos de exercício sensório-motor em duas categorias: puros e referentes ao pensamento.

Subdivide os jogos sensório-motores puros em três tipos: de simples exercícios, de combinações sem finalidade e de combinações com finalidade.

Os jogos de simples exercícios se limitam a produzir uma conduta ordinariamente adaptada a um fim utilitário qualquer, aproveitando elementos do contexto e repetindo com o único prazer de exercer seu poder. Consistem em jogos de caráter lúdico e cuja atividade é muito simples, como lançar, retirar um fio de um pedaço de tecido, encher e esvaziar um recipiente com areia ou água e, mais tarde, dividir um todo e reconstruí-lo.

Os **jogos de combinações sem finalidade** se diferenciam dos anteriores porque os sujeitos não se limitam a exercer atividades já adquiridas, iguais ao plano de adaptação inteligente, mas a construir novas combinações que são lúdicas desde o início. Essas combinações sem um fim prévio são extensões dos exercícios funcionais característicos da primeira fase.

Para Piaget, os **jogos sensório-motores** consistem em um movimento pelo movimento, em manipulações baseadas no prazer de manipular e cuja característica principal é sua instabilidade.

Os **jogos de combinações sem finalidade**, na maioria dos casos, constituem tentativas simplesmente pelo prazer de atuar ou de encontrar situações novas ou divertidas e, como é mais fácil destruir que construir, o jogo se converte em destruição.

Os **jogos de combinações com finalidade** já desde o início apresentam uma finalidade única, existindo um projeto que deve ser realizado, apesar de que, como todos os jogos de exercício sensório-motor, não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos, como ocorres nos jogos simbólicos e de regras.

Quando os **jogos de exercício sensório-motor** se convertem em combinações propriamente ditas transformam-se nas seguintes situações:

1º) se forem acompanhados de imaginação representativa, derivam para o jogo simbólico;

2º) se socializam e se dirigem ao jogo de regras;

3º) se conduzem a adaptações reais, logo se afastam do domínio do jogo e entram no domínio da inteligência prática ou nos domínios intermediários entre os dois primeiros.

Os **jogos referentes ao pensamento**, nesta classificação, referem-se àqueles que não são simbólicos e que consistem, simplesmente, em exercer algumas funções, como, por exemplo, combinações de palavras e perguntas feitas com a única finalidade de perguntar. Piaget dá um exemplo concreto: - “Que é isto? –Um curral. – Pro quê? - Por existem vacas dentro,vês? – Por que são vacas? – Não vês? – Têm guampas. – Por que elas têm guampas?”, etc.

Essas perguntas se fazem pelo prazer de interrogar, assim como para verificar até onde pode chegar a resposta.

3.2.2.2) JOGOS SIMBÓLICOS

Em princípio, do ponto de vista de Piaget, a diferença entre os jogos simbólicos e os de exercício intelectual consiste em que os primeiros se referem ao pensamento.

Nos jogos de exercício intelectual as crianças não têm interesse pelo que perguntam ou pelo que afirmam; o que as diverte é fazer as perguntas ou inclusive imagina-las, enquanto no jogo simbólico o interesse está centrado nas realidades simbolizadas, e o símbolo serve simplesmente para evoca-las.

Da mesma forma que classifica os jogos de exercício, classifica os simbólicos, isto é, atendendo à estrutura dos símbolos, concebidos, como instrumentos de assimilação lúdica. Fala de esquema simbólico ou reprodução de um esquema sensório-motor fora de seu contexto. Constitui-se em uma forma primitiva, pois a criança unicamente realiza, fato que não se diferencia da execução de suas ações habituais. Não utiliza nenhum tipo de objeto no sentido real, mas sim outros objetos, para simbolizar que está dormindo ou lavando suas mãos, ou fazendo qualquer outra atividade.

O esquema simbólico por si mesmo é suficiente para assegurar a superioridade da representação sobre uma ação pura; nesta, segundo Piaget, o jogo permite assimilar o mundo exterior ao “eu”, como meio infinitamente mais poderoso que o de simples exercício. Esta forma primitiva do jogo simbólico surge antes da linguagem e serve para que a criança utilize livremente seus poderes individuais, reproduzindo suas ações pelo prazer de dar o espetáculo para si mesma e para os demais.

No decorrer do segundo período do desenvolvimento da criança, que para Piaget vai desde um ano e seis meses até os sete anos, aparece uma série de novas formas de símbolos lúdicos.

No período da atividade representativa egocêntrica (2-7 anos), que está caracterizada pelos estágios do pensamento pré-conceitual (2-4) e do pensamento intuitivo (4-7), pode-se distinguir muito claramente os seguintes tipos de jogos simbólicos.

1º) *Projeção de esquemas de imitação sobre objetos novos*

(1º estágio – tipo I).

Os jogos, neste caso, se referem também a uma projeção de esquemas simbólicos tomados de alguns modelos imitados e, não diretamente da própria ação, como são caracterizados os jogos simbólicos iniciais.

2º) *Assimilação simples de um objeto a outro* (1º estágio – tipo II).

Neste momento, um objeto poderá ter vários significados reforçados pela palavra, como, por exemplo: uma concha poderá ser em um momento uma taça de café, em outro um vaso, um chapéu, um recipiente de água.

3º) No 1º estágio, surgem os de tipo III. Uma vez constituído o símbolo em sua generalidade, desenvolve-se e evolui para ***combinações simbólicas variadas***.

Para Piaget, a partir deste estágio três novas características diferenciam os jogos simbólicos:

1ª) Existe uma ordem relativa nas construções lúdicas, por oposição à incoerência das combinações de tipo III;

2ª) Existe uma preocupação crescente no jogo pela exatidão da imitação da realidade. Neste período, o símbolo lúdico evolui no sentido de uma

simples cópia do real e somente o temas geral da cena segue sendo simbólico, enquanto os detalhes tendem a uma acomodação precisa e a uma adaptação propriamente inteligente.

3ª) Começa a aparecer o simbolismo coletivo propriamente dito e, portanto, diferenciado e adequado aos papéis assumidos no jogo. A partir dos quatro anos, cada vez mais, os papéis se diferenciam e se fazem complementares nos jogos simbólicos.

O processo de socialização acaba desembocando em uma transformação mais ou menos rápida no tocante à direção da imitação objetiva do real, e não no reforço do simbolismo.

Surge, então, o terceiro estágio, que se situa entre os onze e doze anos, e que se caracteriza pela diminuição do simbolismo em detrimento dos jogos de regras ou das construções simbólicas, cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas do trabalho contínuo e adaptado.

Se compararmos os jogos simbólicos iniciais com as características desta fase, no princípio se observa que um pedaço de madeira é assimilado a um carro, que ainda pode ser evocado para imaginar uma viagem fictícia, enquanto no final da construção simbólica não se constituem mais que uma reprodução imitativa direta da realidade correspondente, e esta não é evocada para servir de objeto ao esforço de compreensão inteligente.

Para Piaget o jogo simbólico tem seu apogeu entre os dois e os quatro anos, iniciando, após esta idade, um processo de declinação. Em geral, e à medida que se adapta às realidades físicas e sociais, a criança se dedica cada vez menos às deformações e às transposições simbólicas, existindo três razões essenciais que explicam o debilitamento do simbolismos lúdico com a idade:

A) A primeira se refere ao conteúdo do simbolismo, quando este testemunha necessidades de expansão do eu, de compensação, de liquidação, de continuação da vida real. A criança se interessa cada vez mais intensamente pela existência verdadeira e, portanto, a assimilação simbólica e fictícia é cada vez menos útil.

B) A segunda centra sua atenção no fato de que o simbolismo coletivo pode engendrar a regra, isto é, os jogos de ficção se transformam em jogos de regras.

C) A terceira explica a diminuição gradual do jogo em geral e não somente do jogo simbólico. Na medida em que a criança tenta submeter a realidade mais que assimila-la, o símbolo deformativo se transforma em imagem imitativa, e a imitação mesma se incorpora à adaptação inteligente ou afetiva.

Para Piaget, dos quatro aos sete anos as crianças querem fazer reproduções exatas, e seus símbolos se tornam cada vez mais imitativos; por esse motivo o jogo simbólico se integra ao exercício sensório-motor ou intelectual e se transforma, em parte, em jogos de construção.

3.2.2.3) JOGOS DE REGRAS

Para Piaget, os jogos de regras não seguem o mesmo itinerário dos anteriores, pois começam a aparecer na metade do segundo estágio, isto é, dos quatro ao sete anos, e principalmente no terceiro período, que está compreendido entre os sete e onze anos.

Apenas surge o pensamento, o símbolo substitui um simples exercício, a regra substituirá o símbolo e enquadrará o exercício no momento em que se constituem, de forma incipiente, certas relações sociais.

Para Piaget, a criança por si mesma não se impõe regras, mas o faz por analogia com as que recebeu. Jamais comprovou regras espontâneas em uma criança isolada.

Na regra, além da regularidade, existe uma idéia de obrigação que supõe a existência de dois indivíduos, pelo menos.

Com relação às regras, distingue-se dois tipos: -TRANSMITIDAS

-ESPONTÂNEAS.

As regras transmitidas se referem aos jogos institucionais, que se impõem por pressão das gerações anteriores. As espontâneas se referem aos jogos de natureza contratual e momentânea, isto é, procedem da socialização dos jogos de simples exercícios ou dos simbólicos.

“Piaget conclui dizendo que os jogos de regras são os de combinações sensório-motoras ou intelectuais de competência dos indivíduos e regulados por um código transmitido de geração em geração, ou por acordos improvisados.

Os jogos de simples exercícios são os primeiros a aparecer, mas são também os que possuem menor estabilidade, posto que são variáveis: surgem à margem de cada nova aquisição e desaparecem depois de sua saturação.

De forma geral existe uma extinção gradual dos jogos de exercício em virtude das três transformações que sofrem:

1ª) a criança passa insensivelmente do simples exercício às combinações sem objetivo e logo às com finalidade (o jogo de exercício se converte em jogo de construção);

2ª) o simples exercício pode se transformar em simbolismo, ou agregar-se ao jogo simbólico;

3ª) quando o jogo de exercício se torna coletivo, pode ser regular e converter-se, assim, em jogo de regras.

Para Piaget somente os jogos de regras escapam a esta lei de involução, desenvolvendo-se com a idade e sendo os únicos que subsistem na idade adulta". (NEGRINE , 1994)

4) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descobrir e realizar movimentos básicos, visando à evolução gradativa do aluno no domínio do seu corpo em relação ao tempo, ao espaço, aos objetos e a outras pessoas são oportunidades que a criança deve ter não só na sala de aula, mas também nas aulas de educação física.

A atividade física inicia-se com a educação do movimento, enfatizando os contatos com a natureza, o esquema corporal, a organização temporal-espacial e a coordenação motora que são essenciais.

A educação física tem um papel fundamental enquanto atividade pedagógica, uma vez que suas ações objetivam promover essa relação concreta sujeito-mundo.

Sua atuação tem que se fazer acompanhar de atividades geradoras de ação e compreensão, deixando o aluno livre para agir e decidir, estimulando-o ao entendimento dos meios que utiliza em seus jogos e brincadeiras.

De um modo geral, as atividades de educação física são voltadas para o resultado, contudo, se o aluno for bem estimulado a refletir sobre os resultados de suas ações, ele terá elementos para decidir e mudar os meios utilizados na ação que não deu certo, ou mantê-los caso tenha obtido êxito.

Isso só é possível quando as soluções não surgem totalmente prontas na orientação do professor.

Partindo de jogos e brincadeiras, tratados de forma recreativa, o aluno evolui no domínio de seu corpo, desenvolvendo e aperfeiçoando as suas possibilidades de movimentos conscientes, conquistando novos espaços, superando suas limitações e encarando novos desafios motores, cognitivos, sociais e afetivos.

“O desenvolvimento motor está integrado aos aspectos cognitivo, componente mental que encontra-se presente na execução das tarefas motoras – não há pensamento sem corpo; afetivo-social, cuja convivência e a participação em grupos e os sentimentos ligados à autovalorização influem nas atividades motoras e físico no qual a sincronia do crescimento em relação ao corpo é fator importante para a realização de movimentos coordenados e afetivos”.

(NICOLAU, 1988)

5) CONCLUSÃO

Os jogos constituem um fator importantíssimo para o desenvolvimento intelectual, motor e afetivo das crianças, pois permitem que elas entendam o mundo, expressando suas ações, sentimentos e idéias. Participando de jogos, as crianças aprendem a conhecer e dominar a realidade, orientando-se no espaço e no tempo. Jogando, desempenham papéis, sentem emoções, cooperam entre si e amadurecem num ambiente de aceitação, tendo em vista que a própria natureza do jogo permite o erro e a exploração de novas maneiras de resolver problemas, num ambiente de colaboração.

Em situações de jogos, muitas aprendizagens ocorrem de forma não consciente e, durante o processo, os alunos as absorvem de forma alegre e descontraída. Isso facilita o desenvolvimento da criatividade, proporcionando uma base em que se podem inserir aprendizagens mais complexas, como ler, por exemplo.

Quando os adultos participam de jogos com as crianças, podem interagir com elas de forma descontraída. A partir daí, as aprendizagens surgem de forma natural e sem sofrimentos.

***“o jogo pode se tornar uma estratégia
didática quando as situações são planejadas
e orientadas pelo adulto visando a uma
finalidade de aprendizagem, isto é,
proporcionar à criança algum tipo de***

conhecimento, alguma relação de atitude.

Para que isso ocorra, é necessário haver

uma intencionalidade educativa,

o que implica planejamento e previsão

de etapas , para alcançar objetivos

predeterminados e extrair do jogo

atividades que lhe são decorrentes”.

(Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

1990).

Como podemos observar, os objetivos idealizados no início da pesquisa foram alcançados, pois é fato que, através dos jogos podemos estimular o desenvolvimento da criança e potencializando suas habilidades para que se tornem competentes em suas escolhas.

Com o estudo realizado foi possível detectar a necessidade de um aprofundamento nas relações entre o espaço físico e a integração da criança, para detalhar os caminhos que a criança utiliza para descobrir, experimentar e concluir suas aprendizagens, tornando-se crítica, criativa e podendo definir sua própria identidade.

6) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil.** Tradução: Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 357p.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora. 1996. 550p.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.) **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora. 2001. 164p.

CUBERES, Maria Teresa Gonzálvez (org.). **Educação Infantil e séries iniciais – Articulação para a Alfabetização.** Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 172p.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil** – Porto Alegre: Prodi, 1994. 124p.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A Educação Pré-Escolar – Fundamentos e Didática.** São Paulo: Ática, 1988. 152p.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione. 1993.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo.
Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. 211p.