

PONTICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
DISCIPLINA:MONOGRAFIA II
CURSO:PEDAGOGIA
TURMA:A01

JORDANNA SANZONI BRUNO DOS SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO
E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

GOIÂNIA

2021

JORDANNA SANZONI BRUNO DOS SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO
E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como trabalho de conclusão de curso (TCC) do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação da Profª Drª Elianda Figueiredo Arantes Tiballi,

GOIÂNIA 2021

SUMÁRIO

Introdução.....5

Capítulo I

1. A importância de Maria Montessori para a educação.....	6
1.1 Biografia de Montessori.....	7
1.2 Concepção de educação de Maria Montessori.....	8
1.3 Criança do Método Montessori.....	9
1.3.1 Primeiro plano de desenvolvimento (0 A 6 ANOS).....	10
1.3.2 Segundo plano de desenvolvimento (6 A 12 ANOS).....	10
1.3.3 TERCEIRO PLANO DE DESENVOLVIMENTO (12 A 18 ANOS)	11
1.3.4 Quarto Plano de Desenvolvimento (12 A 24 ANOS).....	12
1.4 Método Montessoriano	12
1.4.1 Princípios do método Montessori.....	13
1.4.1.1 Liberdade.....	14
1.4.1.2 Atividade.....	14
1.4.1.3 Independência.....	14
1.4.1.4 Respeito à individualidade.....	15
1.4.1.5 Ambiente Preparado.....	15

1.4.1.6	Disciplina Ativa e Consciente.....	15
1.4.2	O Material Dourado.....	15
1.5	A Influência de Maria Montessori Para a Educação Brasileira.....	18

Capítulo II

2	A importância de Jean Piaget para a educação.....	19
2.1	Biografia de Jean Piaget.....	19
2.2	A teoria do conhecimento em Piaget.....	20
2.3	Os estágios do desenvolvimento organizados por Piaget.....	21
2.3.1	Estágio sensório motor(0 a 24 meses).....	22
2.3.2	Estágio pré -operatório (2 a 7 anos)	22
2.3.3	Estágio operatório concreto (7 a 11 anos).....	23
2.3.4	Estágio operatório formal (A partir dos 11 anos).....	23
2.4	O Papel do jogo desenvolvimento Infantil	25
2.4.1	Jogos de exercício sensório motor	25
2.4.2	Jogo Simbólico	25
2.4.3	Jogos de Regras	26

Capítulo III

3	A importância de Lev Semyonovich Vygotsky para a educação.....	27
3.1	Biografia de Lev Semyonovich Vygotsky.....	27
3.1.2	A Concepção de desenvolvimento do psiquismo humano em Vygotsky	28
3.1.3	O papel do brinquedo segundo Vygotsky.....	29

Considerações finais.....33

Referências37

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como tema o lúdico na educação infantil, analisado a partir de três autores principais: Maria Montessori, Jean Piaget e Levy Vygotsky.

De acordo com os professores que tive durante o curso de Pedagogia e os autores que tive a oportunidade de ler durante este curso, os brinquedos em uma sala de aula deveriam ficar sempre ao alcance das crianças para estimular o desenvolvimento e as habilidades que devem ser adquiridas no período da infância.

Entretanto, devido ao fato de ter trabalhado em uma instituição de educação infantil, por dois anos, e neste mesmo período em que eu estava trabalhando nesta instituição com a turminha do maternal também cursava o curso de pedagogia, percebi que entre a prática escolar e a teoria presente no curso de Pedagogia tinha muitas divergências.

Observando de forma mais minuciosa e criteriosa percebi que os brinquedos e materiais didáticos, mesmo quando colocados em uma altura baixa não estavam ao alcance dos pequenos e muito menos de fácil acesso, pois os mesmos ficavam sempre trancados no armário onde somente a professora tinha acesso. A partir disso foi aumentando a minha sede de aprender cada vez mais sobre o lúdico e sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil e de acrescentar mais conhecimento pedagógico em minha formação de pedagoga.

Assim, neste trabalho pretendo explicitar o principal papel pedagógico do lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem da criança na educação infantil, analisando o significado pedagógico do lúdico nos escritos de Maria Montessori, Jean Piaget e de Levy Vygotsky , analisar o significado pedagógico do lúdico no discurso educacional brasileiro, elaborar uma análise explicativa do significado pedagógico do lúdico para a educação infantil em resposta a seguinte pergunta “ Qual a importância pedagógica do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil .Para esta finalidade realizei uma pesquisa bibliográfica para localizar trabalhos sobre este tema, escritos pelos autores mencionados e também para localizar trabalhos de outros autores que complementam as explicações necessárias para a compreensão e análise do tema proposto.

O resultado deste estudo está apresentado nesta Monografia, que se encontra dividida em três capítulos. No capítulo I analiso a proposta pedagógica de Montessori e especialmente as explicações desta educadora para o lúdico no âmbito educacional e suas proposições de material didático para este nível de ensino. No Capítulo II, explicito as contribuições de Piaget para o processo de desenvolvimento e a aprendizagem, os estágios

do desenvolvimento proposto por este autor e suas referências ao lúdico neste processo. No capítulo III explicito as contribuições de Vygotsky para compreensão do processo de desenvolvimento e a aprendizagem, as zonas de desenvolvimento no processo de aprendizagem e o papel do lúdico neste processo.

CAPÍTULO I

1. A importância de Maria Montessori para a educação

Não creio que haja um método melhor que o montessoriano para sensibilizar as crianças sobre as belezas do mundo e para despertar sua curiosidade para os segredos da vida.

Gabriel García Márquez

1.1 Biografia de Montessori

Maria Montessori¹ nasceu em 1870 em Chiaravalle, próximo à Ancone, na Itália, e morreu em 1952 em Nordwijk, na Holanda. Em 1896, é a primeira mulher italiana a concluir medicina, com um estudo sobre neuropatologia. Em seguida, trabalha durante dois anos como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, onde é principalmente encarregada de estudar o comportamento de um grupo de jovens com retardos mentais. O tempo passado com essas crianças lhe permite constatar que suas necessidades e seu desejo de brincar permaneceram intactos, o que a leva a buscar meios para educá-los. É nesta época que descobre as obras dos médicos franceses Bourneville, Itard, Séguin e a de Pereira, espanhol que viveu em Paris e conheceu Rousseau e Diderot. Ela adquire um interesse particular pelos estudos de Itard – que tentou civilizar a criança selvagem encontrada nas florestas de Aveyron estimulando e desenvolvendo seus sentidos – e de Édouard Séguin, aluno de Itard. Em geral, permaneceu discreta sobre as fontes de sua inspiração, mas nos seus escritos descreve de maneira aprofundada seus esforços para conciliar suas teses com aquelas de Séguin, principalmente as que são expostas no seu livro “A idiotia e seu tratamento pelos métodos fisiológicos” publicado depois que ele emigrou para os Estados Unidos e no qual descreve seu método, pela

1. A biografia de Maria Montessori, Jean Piaget e Levi Vygotsky que constam desta Monografia foram extraídas da Coleção Educação (MEC, 2010, vol 53). A Coleção Educadores foi lançada em novembro de 2010, durante as comemorações dos 80 anos de criação do Ministério da Educação. Cada volume traz uma apresentação do ministro da Educação, Fernando Haddad, um ensaio sobre o autor, a trajetória de sua produção intelectual na área, uma seleção de textos — corresponde a 30% do livro — e cronologia. A última parte apresenta a bibliografia do autor e das obras sobre ele. Cada volume tem, em média, 150 páginas. Integram a coleção 31 autores brasileiros, 30 pensadores estrangeiros e um livro com os manifestos *Pioneiros da Educação Nova*, escrito em 1932, e dos Educadores, de 1959. Maria Montessori / Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. – (Coleção Educadores) Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/colecao-educadores-mec-e-unesco-pdf-para-baixar-gratuito/>

segunda vez. Inspirada pela experiência que tinha adquirido na clínica em contato com as crianças, que tinha visto brincar no assoalho com pedaços de pão por falta de brinquedos, e pelos exercícios postos em prática por Séguin para refinar as funções sensoriais, Maria Montessori decidiu se dedicar aos problemas educativos e pedagógicos. Em 1900, ela trabalhou na Scuola Magistrale Ortofrenica, instituto encarregado da formação dos educadores das escolas para crianças deficientes físicas e deficientes intelectuais. Após ter estudado pedagogia, ocupou-se da modernização de um bairro pobre de Roma, San Lorenzo. A vida de Maria Montessori sempre foi como podemos considerar uma vida de dificuldades e um pouco conturbada, principalmente durante o seu curso de Medicina que por acaso ela cursou medicina contra a vontade de seu pai, pois na sua época a mulher e seu papel na sociedade não era valorizado como o do homem, durante a sua estadia no curso de medicina sofreu muito com o preconceito principalmente nas aulas de sessão de dissecação, era obrigada a ficar sozinha na sala para executar esse procedimento na aula, pois ela não podia realizar tal procedimento junto com os homens. Mesmo assim Montessori quebrou todos estes paradigmas dedicando cada vez mais, tornando-se assistente de uma clínica de psiquiatria da Universidade de Roma, e aos 28 anos, fez a defesa de sua tese que girava em torno da causa do atraso no aprendizado de crianças especiais devido á falta de materiais de estímulo no Congresso Médico Nacional, em Turim.

1.2 . Concepção de educação de Maria Montessori

A educação montessoriana baseia-se na autonomia dos alunos, mas com a observação e o auxílio pontuais do professor nos momentos necessários. Conforme explicitado por Drehmer (2018) Maria Montessori definiu três princípios para a composição de seu método, estreitamente relacionados com o que ocorre em sala de aula. **Paz** – O aluno montessoriano é educado para ser um cidadão do mundo, que respeite a sociedade. Todo o conhecimento tem aplicação para o bem-estar comum fora dos muros da escola;

Ciência – É provado pela ciência que a criança tem fases evolutivas e elas são respeitadas pela pedagogia montessoriana. Nenhuma etapa deve ser pulada;

Harmonia – O ensino montessoriano tem como objetivo a harmonia das pessoas com a natureza, o que significa a harmonia com a própria vida.

Ainda segundo a autora citada, as salas de aula e os materiais didáticos montessorianos são coloridos e estimulantes, um verdadeiro convite ao saber.

Considerando a ênfase dada por Montessori à educação dos sentidos, para a exploração sensorio motora, o ambiente da sala de aula é cuidadosamente preparado com a disposição adequada dos móveis e do material didático disponibilizado para as crianças, favorecendo a interação da criança com os objetos e com o professor que atua como mediador.

Diante dessa organização⁷ e dos materiais à sua disposição – selecionados criteriosamente pelo professor, sempre de acordo com as necessidades e interesses da turma – a criança tem a livre escolha de trabalhar com o que mais lhe interessar. O que está longe de ser uma atividade “solta”. Ajuda nessa dinâmica os materiais serem autocorretivos. Um jogo de encaixe, por exemplo, só funciona se as peças forem colocadas nos lugares corretos; ao notar isso, a criança vai, entre erros e acertos, conseguir concluí-lo e passar naturalmente para as próximas etapas do aprendizado (DREHMER, 2018).

1.3. A criança do método de Maria Montessori

A grande descoberta montessoriana é que as crianças são as construtoras da humanidade. Do ponto de vista montessoriano, não são os adultos que “constroem” as crianças, mas as crianças que fazem os adultos. O adulto depende dos esforços da criança. Esse é o tamanho de sua importância – ela não é mais um ser passivo que será aquilo que fizermos dela, mas um ser ativo, que se esforça o tempo todo para preparar a humanidade de amanhã. Por isso, o empenho da criança vai sempre na direção de se tornar cada vez mais independente dos adultos, cada vez mais forte e mais potente.

Para Montessori, o desenvolvimento acontece em fases, que são chamadas de Planos de Desenvolvimento. A cada plano, as crianças buscam um novo patamar de independência em relação aos adultos.

1.3.1 Primeiro plano de desenvolvimento (0 à 6 anos)

Nesta primeira fase ou etapa da **vida** norteia o fato em que as crianças têm dois grandes e principais objetivos: aprender como funciona o mundo para fazê-lo funcionar e assim adquirir independência física em relação ao adulto. Nesta fase do desenvolvimento o aprendizado de conhecimento sobre o funcionamento do mundo está relacionado às suas imagens, sua linguagem, suas regras e sua cultura, suas leis físicas, químicas e biológicas. Isso não é fácil, e as crianças contam com a enorme capacidade do cérebro infantil de se transformar a cada nova informação. A mente da criança nesta fase foi caracterizada por Montessori de mente absorvente.

Este Primeiro Plano é guiado por Períodos Sensíveis durante os primeiros anos de vida em que o interesse, o foco, e os esforços da criança são direcionados completamente

para uma área do desenvolvimento. Há períodos sensíveis para o movimento, a linguagem, os sentidos, a escrita, a matemática... E se a criança tiver liberdade para perseguir seus interesses durante os períodos sensíveis, se desenvolverá com mais facilidade, fluidez, aparentemente sem esforço e os resultados serão muito superiores ao que seriam se os períodos sensíveis fossem ignorados ou suprimidos. Conforme fazem coisas cada vez mais difíceis, as crianças dominam o mundo mais próximo de si, começam a ansiar pelo mundo desconhecido, e aí chegam à fase seguinte.

1.3.2 Segundo Plano do Desenvolvimento (6 a 12 anos)

As crianças do Segundo Plano do desenvolvimento já dominaram bastante do mundo mais próximo. Elas sabem cuidar de si, e até conseguem cuidar dos outros e do seu ambiente. A independência física está conquistada o suficiente, e agora elas desejam alcançar outros mundos, que não podem ser tocados. Mundos distantes: outros continentes, o universo, as civilizações do passado, a Terra na época de sua formação e os animais na história de sua evolução.

Sobre as crianças mais novas, do Primeiro Plano, Montessori dizia que suas “mãos são os instrumentos da inteligência humana”. Se é assim, a imaginação é a mão da criança de 6 a 12 anos. É com a imaginação que a criança investiga e compreende os mundos distantes e inatingíveis. Lendo, ouvindo, estudando, imaginando, as crianças conquistam a independência intelectual. Aprendem a pensar sem a ajuda dos adultos [8]. E porque pensamos melhor quando pensamos juntos, essas crianças trabalham melhor quando trabalham em grupo, com uma mediação cada vez menor e mais sutil.

É inevitável que, nessa intensa convivência, problemas morais apareçam, e uma frase importante para as crianças de 6 a 12 anos é “Isso não é justo! ”. Se para entender o mundo as crianças precisam fazer perguntas, escutar e contar muitas histórias, para compreender aspectos morais e de convivência, é necessário dar espaço para a análise. Não devemos resolver os problemas delas, e nem é adequado dispensar as crianças diminuindo a importância do que dizem – mesmo quando elas estão questionando os nossos comportamentos. O trabalho do adulto no Segundo Plano do desenvolvimento é dar elementos para a compreensão, e depois permitir a reflexão livre – perguntas, histórias, diálogo e tempo. A socialização fica cada vez mais importante na vida das crianças, até chegarem à adolescência.

1.3.3 Terceiro plano de desenvolvimento (12 a 18 anos)

Para um adolescente, a parte mais importante do dia a dia é a convivência com outros adolescentes. A independência que estão conquistando é social, eles valorizam a socialização sem a presença ou ajuda do adulto. Ser socialmente independente significa, por um lado, resolver os próprios problemas, sem apego ao ponto de vista que os adultos possam expressar – e às vezes resistindo a esses pontos de vista, como forma de se tornar livre deles. Mas também significa compreender, de forma mais profunda e complexa, como a sociedade funciona: a cidade, a cultura, a ideologia, a economia, a ciência e a política.

Para o adolescente, é importante pertencer a um grupo. Ser aceito como é, sem precisar se encaixar. É fundamental que os adolescentes tenham a chance de estudar, trabalhar, conviver em grupo, por longos períodos. Criar ambientes que estimulem a formação de grupos saudáveis é o grande trabalho do adulto para o adolescente. Um grupo saudável é aquele que permite o pertencimento, e que tem uma finalidade que vai além de si mesmo.

O adolescente precisa entender qual é sua função na comunidade a que pertence. A escola, o bairro, a cidade. Por isso, os grupos devem ter uma interação com a comunidade mais ampla. Devem *servir* a alguma coisa. O adolescente precisa trabalhar, e precisa ser remunerado. A remuneração mais eficaz é a financeira, porque dá a ele algum grau de independência social, mas o trabalho tem uma finalidade mais pedagógica (aprender a trabalhar, a ter colegas e responsabilidades) do que econômica e na eventualidade do trabalho remunerado não ser possível, trabalho voluntário ou mesmo troca de serviços e mercadorias é possível e funciona. Integrado a diversos grupos, e percebendo sua função social, o adolescente chega à idade adulta.

1.3.4 Quarto Plano de desenvolvimento (18 a 24 anos)

O início da idade adulta ainda é, para Montessori, um plano importante do desenvolvimento. Já fora da escola, na universidade ou no curso de aprendizados que o conduzirão a uma carreira, o adulto busca compreender seu caminho e seu motivo de existir. Montessori tem um termo que nos ajuda aqui, embora ela mesma não o utilize para falar do adulto: Papel Cósmico.

Todos os seres têm uma função no equilíbrio cósmico, e não é diferente com os adultos. Todos os adultos exercem alguma atividade que contribui para o delicado tecido cósmico. Na maior parte das vezes, nosso papel cósmico não é o que está escrito em nosso contrato de trabalho. Pode ser que sejamos contratados para ensinar Geografia, mas nossa maior

contribuição pode ser o diálogo com os alunos nos corredores, que os ajuda a encontrar um caminho profissional. Podemos ser gerentes de loja, mas nossa maior contribuição pode ser ajudar os clientes a enxergarem o que há de mais belo em seus rostos e corpos. O contrato é nosso papel individual, e é o que garante o sustento de nossas famílias. O papel cósmico é o que garante o equilíbrio de todo o universo.

Todos os adultos têm um papel cósmico, mas ele não pode ser descoberto nos bancos das universidades, e Montessori defendia que desde cedo os adultos trabalhassem, como assistentes e aprendizes, para se tornarem hábeis em suas profissões, e para conhecerem o mundo, além das paredes das universidades. Um adulto que pudesse encontrar sua contribuição para o mundo, e se tornar hábil nessa contribuição, sem ceder as tentações do poder e da posse, teria encontrado o caminho para criar um mundo “poderoso, rico e puro”, e se saído muito bem em seu desenvolvimento.

1.4. O Método montessoriano

Montessori parte da ideia de que a criança é dotada de infinitas potencialidades. Individualidade, atividade e liberdade do aluno são as bases da teoria, com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino. Montessori acreditava que nem a educação nem a vida deveriam se limitar às conquistas materiais. Os objetivos individuais mais importantes seriam: encontrar um lugar no mundo, desenvolver um trabalho gratificante e nutrir paz e felicidade interiores para ter a capacidade de amar.

As escolas montessorianas incentivam seus alunos a desenvolver um senso de responsabilidade pelo próprio aprendizado e adquirir autoconfiança. As instituições levam em conta a personalidade de cada criança, enfatizando experiências e manuseios de materiais para obter a concentração individual e o aprendizado. Os alunos são expostos a trabalhos, jogos e atividades lúdicas, que os aproximem da ciência, da arte e da música.

A divisão das turmas segue um modelo diferente do convencional: as crianças de idades diferentes são agrupadas numa mesma turma. Nessas classes, alunos de 5 e 6 anos estudam na mesma sala e seguem um programa único. Posteriormente eles passam para as turmas de 7 e 8, em seguida para as de 9 e 10, e, finalmente alcançam o último estágio, que agrega jovens de 11,12,13 e 14 anos. Até os 10 anos, os alunos têm aulas com um

único professor polivalente, enquanto nas salas de 11 a 14, esse professor ganha a companhia de docentes específicos para cada disciplina.

Os professores dessa linha de ensino são guias que removem obstáculos da aprendizagem, localizando e trabalhando as dificuldades de cada aluno. Sugerem e orientam as atividades, deixando que o próprio aluno se corrija, adquirindo assim maior autoconfiança.

A avaliação é realizada para todas as tarefas, portanto, não existem provas formais.

1.4.1 Princípios do Método Montessori;

Maria Montessori nunca definiu um conjunto de princípios para a pedagogia que desenvolveu. Fez listas de características da sala, dos materiais, do professor, das crianças que encontravam seu próprio equilíbrio. Mas não fez uma lista de princípios de sua abordagem pedagógica. A lista que segue tem fins didáticos. A ideia não é reduzir o método Montessori a esses princípios, mas organizar as ideias de Montessori para tornar mais claras as suas descobertas e sua perspectiva educacional. Essa lista não foi criada por mim, mas por Edimara de Lima²Eu a utilizo com poucas modificações até hoje, porque me parece a organização mais abrangente e didática das ideias de Montessori, mas você encontrará outras listas de princípios na internet e em livros, e porque Montessori não estabeleceu uma organização deste tipo para as próprias ideias, listas diferentes não são, necessariamente, mais e menos certas, mas explicações diferentes para o mesmo conteúdo.

Dentre os considerados princípios ou primórdios do método Montessori podemos destacar os seguintes: liberdade, atividade, independência, respeito à individualidade, ambiente preparado e disciplina ativa e consciente.

1.4.1.1 Liberdade

² Professora EDIMARA DE LIMA, São Paulo/SP. Pedagoga com formação em Psicopedagogia. Dirige há 30 anos o projeto pedagógico da Prima – Escola Montessori de São Paulo. Participou do Departamento Científico da OMB – Organização Montessori do Brasil, de 1992 à 2007. É diretora da Associação Brasileira de Psicopedagogia desde 2005 e conferencista convidada em inúmeros congressos nacionais e internacionais.

A criança só se mostrará como é, verdadeiramente, e só demonstrará suas reais necessidades, se tiver liberdade para expressar-se e para agir. Isto não significa que à criança será permitido tudo, sem limites. Ao contrário, ela será orientada e impedida de fazer tudo aquilo que for prejudicial a si mesma, ao outro ou ao grupo. No entanto, a liberdade é necessária para que a criança possa ser e agir dentro de um ambiente preparado e adequado ao seu desenvolvimento.

1.4.1.2 Atividade

É agindo no ambiente e interagindo por meio de atividades úteis e construtivas que a criança constrói o seu conhecimento.

1.4.1.3 Independência

É agindo com liberdade, a criança vai se tornando independente, isto é, capaz de agir por si, de construir sua autonomia em todas as dimensões, o que é a base do ser crítico, do ser produtivo e do ser responsável.

1.4.1.4 Respeito à individualidade

É preciso entender a criança como um ser em busca da sua identidade própria, respeitar seu ritmo próprio, suas características pessoais e sua autonomia.

1.4.1.5 Ambiente preparado

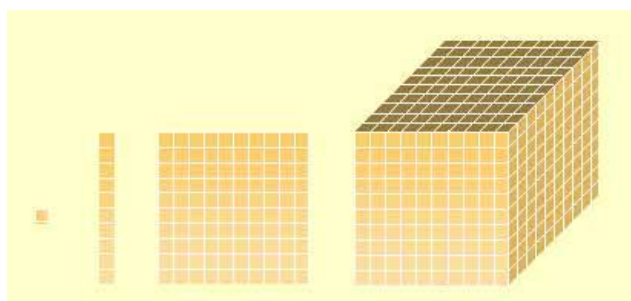
Um ambiente deve ser preparado de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. Um ambiente montessoriano é rico em atividades que favoreçam as experiências de aprendizagem. Trata-se de um espaço de interlocução e de construção de conhecimento.

1.4.1.6 Disciplina ativa e consciente

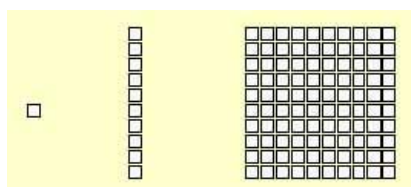
A disciplina é um meio pelo qual a criança pode desenvolver-se interiormente, tendo a possibilidade de construir bem a sua personalidade e de desenvolver a sua aprendizagem. Ativa, porque a criança deve disciplinar-se para o movimento, em atividade. Consciente, porque a criança apropria-se desse processo, entendendo as razões pelas quais deve ter o autodomínio de suas atitudes.

1.4.2 O Material Dourado

Embora esse material permitisse que as próprias crianças compusessem as dezenas e centenas, a imprecisão das medidas dos quadrados e cubos se constituía num problema ao serem realizadas atividades com números decimais e raiz quadrada, entre outras aplicações possíveis para o material de contas. Foi por isso que Lubienska de Lenval, seguidor de Montessori, fez uma modificação no material inicial e o construiu em madeira na forma que encontramos atualmente.



O nome "Material Dourado"³ vem do original "Material de Contas Douradas" "Em analogia às contas, o material apresenta sulcos em forma de quadrados. Pode-se fazer uma adaptação do material dourado para o trabalho em sala de aula, com papel quadriculado de 1cm X 1 cm, onde as peças são feitas da seguinte forma:



unidade dezena centena

(1 X 1) (1 X 10) (10 X 10)

³ é um dos materiais idealizados pela médica e educadora Maria Montessori. Ele tem como foco o trabalho com a matemática. Apesar de ter sido elaborado para o trabalho com aritmética, seguiu os mesmos princípios montessorianos sobre a educação sensorial.

Este material em papel possui a limitação de não ser possível a construção do bloco, o que é uma desvantagem em relação ao material em madeira.

O primeiro contato do aluno com o material deve ocorrer de forma lúdica para que ele possa explorá-lo livremente. É nesse momento que a criança percebe a forma, a constituição e os tipos de peça do material.

Ao desenvolver as atividades o professor pode pedir às crianças que elas mesmas atribuam nomes aos diferentes tipos de peças do material e criem uma forma própria de registrar o que vão fazendo. Seria conveniente que o professor trabalhasse durante algum tempo com a linguagem das crianças para depois adotar os nomes convencionais: cubinho, barra, placa e bloco.

O material dourado destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais (ou seja, os algoritmos).

No ensino tradicional, as crianças acabam "dominando" os algoritmos a partir de treinos cansativos, mas sem conseguirem compreender o que fazem. Com o material dourado a situação é outra: as relações numéricas abstratas passam a ter uma imagem concreta, facilitando a compreensão. Obtém-se, então, além da compreensão dos algoritmos, um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado bem mais agradável.

O material, mesmo sendo destinado ao trabalho com números (na matemática) pode ser utilizado com crianças de até seis anos de idade, para desenvolver a criatividade, motricidade e o raciocínio lógico-matemático.

Ao entrar em contato com o material dourado observa-se as seguintes formas de utilização do mesmo na sala de aula:

a) JOGOS LIVRES

Objetivo : tomar contato com o material, de maneira livre, sem regras.

Durante algum tempo, os alunos brincam com o material, fazendo construções livres. O material dourado é construído de maneira a representar um sistema de agrupamento.

Sendo assim, muitas vezes as crianças descobrem sozinhas relações entre as peças. Por exemplo, podemos encontrar alunos que concluem:

- Ah! A barra é formada por 10 cubinhos!
- E a placa é formada por 10 barras!
- Veja, o cubo é formado por 10 placas!

b) MONTAGEM

Objetivo: perceber as relações que há entre as peças.

O professor sugere as seguintes montagens:

- uma barra;
- uma placa feita de barras;
- uma placa feita de cubinhos;
- um bloco feito de barras;
- um bloco feito de placas;

O professor estimula os alunos a obterem conclusões com perguntas como estas:

- Quantos cubinhos vão formar uma barra?
- E quantos formarão uma placa?
- Quantas barras preciso para formar uma placa?

Nesta atividade também é possível explorar conceitos geométricos, propondo desafios como estes:

- Vamos ver quem consegue montar um cubo com 8 cubinhos? É possível?
- E com 27? É possível?

1.5. A influência de Maria Montessori na educação brasileira :

Segundo o historiador CAMBI (1999, p. 475), as doutrinas de Montessori “tiveram mais influências no exterior do que na Itália, onde encontraram forte resistência, em consequência da hegemonia idealista na cultura filosófica e pedagógica”. Contrastava a esse idealismo o positivismo de suas ideias. O estudo experimental da natureza da criança a que se dedicou Montessori oferece as bases ao seu método, no qual como explicita CAMBI: dá ênfase, em particular, às atividades senso-motoras da criança, que devem ser desenvolvidas seja por meio de ‘exercícios da vida prática’ (vestir-se, lavar-se

comer etc.) seja por meio de um material didático cientificamente organizado (encaixes sólidos, blocos geométricos, materiais para o exercício do tato, do senso cromático, dos ouvidos etc.) (CAMBI 1999, p. 531).

A inspiração das primeiras obras de Montessori ancora-se nos princípios dogmáticos do pensamento positivista, como afirma CAMBI (1999, p. 475). Apesar disso, contraditoriamente, Montessori defende a autoformação das crianças. De fato, comenta CAMBI: nas “Casas das Crianças” a criança não é guardada ou educada, mas preparada para um livre crescimento moral e intelectual, através do uso de um material científico especialmente construído e a ação das professoras que estimulam e acompanham o ordenamento infantil e o crescimento da criança, sem imposições ou noções, antes favorecendo o desenvolvimento no jogo, por meio do jogo (CAMBI 1999, p. 496).

Além do estudo experimental da natureza da criança, Montessori desenvolveu também reflexões mais gerais sobre a educação, discutindo o papel formativo do ambiente, a concepção da mente infantil como “mente absorvente” e o princípio de “liberação da criança” do universo opressor dos adultos, embora nos lembre que: A criança deve desenvolver livremente suas próprias atividades para amadurecer suas próprias capacidades e atingir o comportamento responsável, mas tal liberdade para Montessori, não deve ser confundida com o espontaneísmo (CAMBI, 1999, p. 532).

Podemos concluir que Maria Montessori teve uma contribuição muito forte e importante na questão da educação e ludicidade pois, ela nos leva através de seu método e dos materiais didáticos que construiu a entender e compreender melhor sobre o que é ser e como é ser uma criança independente, levando assim a compreensão de como deve ser respeitado o momento da criança.

CAPÍTULO II

2.A importância de Jean Piaget para a educação

2.1 Biografia de Jean Piaget

Jean William Fritz Piaget nasceu em Neuchâtel, na Suíça, no dia 9 de agosto de 1896. Seu pai era professor universitário de Literatura Medieval. Desde criança, já mostrava interesse pela natureza. Aos 15 anos publicou ensaios sobre os moluscos. Estudou na Universidade de Neuchâtel e em 1918 recebeu o título de doutor em ciências. Nessa época já despertava interesse pela mente humana. Mudou-se para Zurique, onde passou a trabalhar em um laboratório de psicologia. Em seguida fez estágio em uma clínica psiquiátrica. Nesse período, assistiu às aulas ministradas pelo psicólogo Carl Jung, discípulo de Freud. Em 1919, Piaget foi para Paris, e ingressou na Sorbonne, onde estudou psicopatologia com George Dumas e psicologia com Henri Piéron e Henri Delacroix. Simultaneamente, estagiou no hospital psiquiátrico de Saint'Anne e estudou lógica com André Lalande e Léon Brunschvicg. Recomendado por Theodore Simon, Piaget começou a trabalhar no laboratório de psicologia experimental do psicólogo infantil Alfred Binet. Dedicou-se à criação e aplicação de testes de leitura em crianças. Os erros que elas cometiam despertavam seu interesse pelo processo cognitivo infantil – ato de adquirir um conhecimento. Publicou suas primeiras observações sobre as características do pensamento infantil, em 1921, no *Jornal de Psicologia*, sob o título “Ensaio Sobre Alguns Aspectos do Desenvolvimento do Pensamento Infantil”. Ainda em 1921, Piaget voltou para a Suíça como diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Universidade de Genebra. Diante de sua preocupação com a teoria do conhecimento, Piaget publicou “A Linguagem e o Pensamento da Criança” (1923). Nesse mesmo ano casa-se com Valentine Châtenay, com quem teve três filhas, que foram importantes para o desenvolvimento de suas pesquisas. Em 1924, publicou “O Juízo e o Raciocínio da Criança”. Em 1936, recebeu o título de “Doutor Honoris Causa” pela Universidade de Harvard. Lecionou em diversas universidades da Europa, entre elas a Universidade de Sorbonne, em Paris. Jean Piaget foi um psicólogo suíço e importante estudioso da psicologia evolutiva.

Revolucionou os conceitos de inteligência infantil que provocou mudança nos antigos conceitos de aprendizagem e educação. Como diretor do Bureau Internacional de Educação (IBE – UNESCO), em Genebra, Piaget expressou em vários de seus discursos a crença de que a educação é o principal desafio enfrentado pela humanidade e declarou que “somente a educação é capaz de salvar nossas sociedades de um possível colapso, seja ele violento, seja gradual”.

2.2 Teoria do Conhecimento em Piaget

Jean Piaget declarou ainda no início do Séc. XX que desenvolvimento infantil estava em processo acelerado de mudanças, as crianças atuais apresentavam um desenvolvimento precoce devido aos estímulos que receberiam do ambiente. Declarava, ainda, ser necessário que a criança alcance o desenvolvimento pleno. Quando se dá o desenvolvimento precoce de uma área apenas, certamente outras ficarão em atraso, e o indivíduo estará de alguma forma desequilibrado. Dava como exemplo muitas crianças que passam a maior parte do seu tempo em frente da televisão ou com jogos eletrônicos. As imagens hiper estimulam⁴ a área cognitiva, mas a criança não está desenvolvendo as áreas motoras e afetivas. Considerava que dessa forma, a psicologia poderá contribuir na educação infantil, pois ajuda o professor a desenvolver conhecimento e habilidades, além de competências, atitudes e valores que o possibilite ir construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Desempenhará também a função de formador da personalidade de seus alunos no processo ensino-aprendizagem, pois o aluno por sua vez é um sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

O cientista suíço Jean Piaget realizou muitas pesquisas que o fizeram tornar-se um teórico muito utilizado na área da educação. Em suas pesquisas demonstrava interesse na construção do conhecimento, buscando compreender como uma pessoa passava de um grau de conhecimento menor para um grau mais elevado, chegando à conclusão de que o aprendizado é construído, disso temos o nome construtivismo para a sua abordagem teórica. É importante enfatizar que Piaget não criou um método de ensino, mas sim uma teoria sobre a construção do conhecimento (Piaget, Jean. relevância de Jean Piaget para a educação do século XX .portal blog pós .2021)

⁴ estimulação excessiva, estimulação superior ao normal da visão e do cérebro.

Becker aponta que:

Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino, nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História da Humanidade e do Universo (BECKER, p.89)

Tendo em vista que o construtivismo é uma teoria do conhecimento, Jean Piaget apresenta o conceito e um esquema como sendo as ferramentas do pensamento. Para Piaget a construção do conhecimento acontece por meio de três processos: *assimilação, acomodação e equilíbrio*.

1. *Assimilação*: interpretar o mundo por meio dos esquemas já existentes;
2. *Acomodação*: quando há modificação nos esquemas já formados;
3. *Equilibração*: estabilidade da organização do cérebro.

Tendo estes três conceitos como base, compreende-se que construir o conhecimento é buscar um estado de equilíbrio formando e organizando esquemas cada vez mais elaborados. Baseado nestes três processos, Piaget mostra que o desenvolvimento da inteligência acontece em sequências – também conhecido como estágios, em que para cada estágio há uma forma de construir o conhecimento. O trabalho do professor estará em compreender os estágios que seus alunos estão e criar propostas para contemplar a construção deste conhecimento.

2.3 Os estágios do desenvolvimento organizados por Piaget

2.3.1 Estágio sensório motor (0 a 24 meses)

Neste estágio predomina uma inteligência prática, na qual a criança busca conhecer o mundo que o cerca por meio de suas características físicas. Algumas características predominantes neste estágio são:

1. Uso de reflexos inatos (sucção, visão, audição, fonação, preensão);
2. Reflexo de moro: jogar a cabeça para trás e abrir as pernas e braços quando está desequilibrado ou assustado (até os 3 meses);

3. Reações circulares primárias: repete o ato até que seja aprendido e torne-se natural (agarrar, direção do som, produzir e imitar sons, sentar e inclinar o corpo para pegar objetos). Isso acontece com crianças de 1 a 4 meses;
4. Reações circulares secundárias: crianças de 4 a 8 meses agindo sobre os objetos, desta forma o aprendizado progride quando ela conhece o próprio corpo. Os professores neste estágio precisam oferecer objetos que ela possa manipular;
5. Coordenação de esquemas secundário: relação entre meios e fins (apoiar na parede para pegar algo, ou tentar se mover);
6. Reações circulares terciárias: (12 a 18 meses) embora não falem, se expressam através de movimentos, sons e ritmos;
7. Combinações mentais: invenção de novos meios através da representação mental.

2.3.2 Estágio pré-operatório (2 a 7 anos)

Nesta fase temos o início da construção dos esquemas simbólicos, dentre eles a linguagem passa a desenvolver-se. A criança começa a ter uma visão do mundo egocêntrica e centrada no seu ponto de vista. Temos o predomínio de algumas características como:

- A utilização da inteligência e do pensamento (assimilação, acomodação e equilíbrio);
- Aparecimento da linguagem;
- Socialização;
- Jogo simbólico (faz de conta);
- Atribui significado aos desenhos;
- Linguagem egocêntrica (monólogos);
- Pensamento intuitivo para resolver problemas (a partir dos 4 anos);
- Animismo (dar características humanas aos seres inanimados);
- Realismo (fantasiar a realidade);
- Desenvolvimento moral: heterônomo.

2.3.3 Estágio Operatório Concreto (7-11 anos)

É o estágio em que há o nascimento das operações (lógico – matemática). A criança consegue compreender a partir do concreto algumas abstrações como os números e as próprias relações sociais.

2.3.4 Estágio Operatório formal (A partir dos 11 anos)

Neste estágio o conhecimento já acontece a partir das hipóteses, tendo o operatório concreto e operatório formal como fases em que a criança passa a estabelecer relações e percebe pontos de vista diferente do seu, com isso ela inicia a realização de operações mentais.

As operações matemáticas começam a desenvolver-se, sendo possível haver a compreensão de noções como tempo, espaço, velocidade, peso, etc. A partir dos 12 anos, seu raciocínio se dá por meio das hipóteses, possibilitando a construção de valores morais como a autonomia. O sujeito também tem seu conhecimento ampliado demonstrando mais interesse em assuntos diversos. Com o conhecimento dos estágios de desenvolvimento da inteligência, a escola tem por função promover experiências que desafiem os alunos a fim de provocar desequilíbrios e reequilíbrios e com isso possibilitarem a construção do conhecimento. Nogueira e Leal esclarecem que a teoria de Jean Piaget foi baseada em duas áreas do conhecimento: por um lado o científico (epistemologia) e por outro a gênese (neste caso a genética). “[...] sua teoria possui como foco principal o sujeito epistêmico, o indivíduo no seu processo de construção de conhecimento” (NOGUEIRA; LEAL, 2012, p. 59).

Conforme esclarece Vieira e Lino (2007), Jean Piaget, por meio de seus estudos na área da biologia concluiu que o desenvolvimento biológico é um processo de adaptação ao meio em que vive o indivíduo, que depende da sua maturação tanto quanto das condições desse meio. O cientista leva esta concepção para estudos sobre o desenvolvimento humano, especialmente o cognitivo.

Quanto á questão do desenvolvimento moral, segundo as autoras, Piaget destaca o papel ativo da criança na construção do pensamento, assim como a importância da interação social para essa construção. Desses estudos, para os quais Piaget utilizou a concepção das regras, são destacadas duas fases de desenvolvimento moral: a heterônoma e a autônoma.

As autoras continuam esclarecendo que, para Piaget, essa concepção das regras traz uma manifestação concreta do egocentrismo, que é característica do pensamento da criança pequena, o que equivale à sua incapacidade para fazer diferenciação de perspectivas. Desta forma, supõe que as regras são iguais para todos e que são criadas por aquele a quem entendem como autoridade, geralmente o adulto. “[...] a criança na fase de heteronomia moral concebe as regras sociais como entidades externas às pessoas e aos

contextos, com caráter imutável e absoluto”, esclarecem Vieira e Lino (2007, p. 201). Na autonomia moral a criança já é capaz de tomar decisões de forma mais independente da autoridade e pressões sociais, distinguindo as diferentes origens e naturezas das regras. Nesta fase emerge a capacidade de registrar o ponto de vista do outro e fazer uma reflexão a partir de considerações próprias ao relacionamento interpessoal na interação com outros indivíduos.

Conforme Vieira e Lino (2007) a característica da autonomia também é a capacidade para cooperar. Porém, a cooperação pressupõe que os indivíduos envolvidos tenham consciência de si e saibam situá-lo em relação à perspectiva do outro. Sendo os elementos indispensáveis à cooperação “[...] a igualdade intelectual, a reciprocidade e o respeito mútuo” (p. 205), ela só pode se dar nas relações entre os pares. Assim, “[...] no plano da cognição social, a interação entre iguais constitui uma atividade estruturante do pensamento moral, na qual operam um conjunto de mecanismos. Um desses mecanismos é o conflito sociocognitivo” (VIEIRA; LINO, 2007, p. 205). Esclarecem as autoras que, para Piaget, esse conflito cria condições de desequilíbrio eficaz, em que a criança terá que responder a desafios que questionam o seu ponto de vista.

O estado de desequilíbrio é favorável, pois para recuperar o equilíbrio o “indivíduo precisará mobilizar dois mecanismos da inteligência: a *assimilação* e a *acomodação*”(NOGUEIRA; LEAL, 2012,p.61).As autoras continuam esclarecendo que a interação entre a assimilação e a acomodação provoca a modificação ou criação de esquemas motores ou mentais, o que concorrerá para que o indivíduo adquira maiores e melhores condições para interagir com o mundo e avançar em novos conhecimentos, em um processo contínuo. Todo esse processo resulta no que Piaget chamou de adaptação intelectual (NOGUEIRA; LEAL, 2012). Desta forma, segundo Nogueira e Leal (2012), para Piaget o desenvolvimento cognitivo é um processo de equilibrações sucessivas, estruturado em fases nas quais a criança vai construindo estruturas cognitivas.

Essas construções vão provocando transformações no comportamento da criança em relação ao meio físico e social. Cada uma das fases ou etapas de desenvolvimento “caracteriza-se por uma estrutura cognitiva particular que determina o tipo de aproximação intelectual que o sujeito realiza com o meio que o rodeia” (VIEIRA; LINO, 2007, p. 206).

2.4 o papel do jogo no desenvolvimento infantil

A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento e aprendizagem destaca a importância do caráter construtivo do jogo no desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Piaget (1971), existem três formas básicas de atividade lúdica que caracterizam a evolução do jogo na criança, de acordo com a fase do desenvolvimento em que aparecem.

2.4.1 Jogos de Exercício Sensório motor - Caracterizam a etapa que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem. Os exercícios sensórios motores constituem a forma inicial do jogo na criança (esses exercícios motores consistem na repetição de gestos e movimentos tais como: o bebê estica e encolhe os braços e pernas, agita mãos e dedos, toca objetos, produz ruídos e sons, etc.). Salientamos que estes exercícios não são específicos nos dois primeiros anos de vida ou da fase de condutas pré-verbais, eles reaparecem em toda a infância e mesmo na fase adulta, "sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos" (PIAGET, 1971, p. 149).

2.4.2 Jogo Simbólico - Período compreendido entre os 2 a 6 anos, a tendência lúdica se manifesta, predominantemente, sob a forma do jogo simbólico, isto é, jogo de ficção, imaginação e imitação. Nesta categoria está incluída a metamorfose de objetos, por exemplo: um cabo de vassoura se transforma em um cavalo, uma caixa de fósforos em um carrinho, um caixote passa a ser um caminhão ou trenzinho, também ocorro o desempenho de papéis: brincar de mamãe e filho, professor e aluno, médico e paciente etc. Nesse sentido, para Piaget (1969), o jogo simbólico é, simultaneamente, um modo de assimilação do real e um meio de auto expressão, pois à medida que a criança brinca de casinha, representando papéis de mamãe, papai e filho, ou brinca de escola, reproduzindo os papéis do professor e aluno, "ela está, ao mesmo tempo, criando novas cenas e também imitando situações reais por ela vivenciadas" (p. 29).

A função desse tipo de atividade lúdica, segundo Piaget (1969, p. 29) consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: "a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção".

Destarte, jogo simbólico, tem como função assimilar a realidade, seja através da

resolução de conflitos, da compensação de necessidades não satisfeitas, ou da simples inversão de papéis.

2.4.3 Jogos de Regras A terceira forma de atividade lúdica a surgir é o jogo de regras, que inicia por volta dos 5 anos, mas se desenvolve principalmente na fase que vai dos 7 aos 12 anos, predominando durante toda a vida do indivíduo.

Os jogos de regras são combinações sensório-motoras (corridas, jogos com bolas) ou intelectuais (cartas, xadrez) em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentadas quer por um código transmitido de geração em geração, quer por acordos momentâneos. (PIAGET apud RAU, 2007, p. 75).

O que caracteriza o jogo de regras é o fato da regulamentação por meio de um conjunto sistemático de leis (as regras) que asseguram a reciprocidade dos meios empregados.

Na teoria de Piaget (1969), o jogo de regras, é uma conduta lúdica que supõem relações sociais ou interindividuais, pois a regra é uma ordenação, uma regularidade imposta pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta. Portanto, essa forma de jogo prevê a existência de parceiros e de "certas obrigações" comuns (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social.

Segundo Piaget (1971, p.185) as regras são a atividade lúdica do ser socializado e começa a ser praticado por volta dos 7 anos, quando a criança abandona o jogo egocêntrico das crianças menores, em proveito de uma aplicação efetiva de regras e do espírito cooperativo entre os jogadores.

O jogo na criança, inicialmente egocêntrico e espontâneo, vai se tornando cada vez mais uma atividade social, na qual as relações individuais são fundamentais.

CAPÍTULO III

3. A importância de Lev Semyonovitch Vygotsky para a educação

Neste terceiro capítulo, irei abordar a teoria do desenvolvimento cognitivo concebida por Vygotsky ao longo de seus estudos, conhecida como teoria histórico-cultural ou sócio histórica.

3.1 Biografia de Vygotsky

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu a 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia. Completou o primeiro grau em 1913, em Gomel, com medalha de ouro. Em 1917, após graduar-se na Universidade de Moscou, com especialização em literatura, começou sua pesquisa literária. De 1917 a 1923, Vygotsky lecionou literatura e psicologia numa escola em Gomel, onde dirigia também a seção de teatro do centro de educação de adultos, além de dar muitas palestras sobre os problemas da literatura e da ciência. Durante esse período, Vygotsky fundou a revista literária Verask. Foi aí que publicou sua primeira pesquisa em literatura, mais tarde reeditada com o título de A Psicologia da Arte. Também criou um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, onde dava um curso de psicologia, cujo conteúdo foi publicado mais tarde, na revista Psicologia Pedagógica. Em 1924, Vygotsky mudou-se para Moscou, trabalhando primeiro no Instituto de Psicologia, e depois no Instituto de Estudos das Deficiências, por ele criado. Ao mesmo tempo, dirigiu um departamento de educação de crianças deficientes físicas e retardadas mentais, em Narcompros (Comitês Populares de Educação), além de dar cursos na Academia Krupskaya de Educação Comunista, na Segunda Universidade Estadual de Moscou

(posteriormente chamada de Instituto Pedagógico Estadual de Moscou) e no Instituto Pedagógico Herten, em Leningrado. Entre 1925 e 1934, Vygotsky reuniu em torno de si um grande grupo de jovens cientistas, que trabalhavam nas áreas da psicologia e no estudo das anormalidades, físicas e mentais. Simultaneamente, o interesse pela medicina levou Vygotsky a fazer o curso de medicina, primeiro no Instituto Médico, em Moscou, e posteriormente em Kharkov, onde também deu um curso de psicologia na Academia de Psiconeurologia da Ucrânia. Um pouco antes de sua morte, Vygotsky foi convidado para dirigir o departamento de psicologia no Instituto Soviético de Medicina Experimental. Morreu de tuberculose em 11 de junho de 1934.

3.1.2 A concepção de desenvolvimento do psiquismo humano em Vygotsky

Um aspecto básico para a atividade de pesquisa desenvolvida por Vygotsky são seus fundamentos articulados com a tradição do materialismo histórico (ciência marxista) e o materialismo dialético (filosofia marxista). De acordo com a teoria marxista, “o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma” (REGO, 1998, p. 51). Para exercer suas atividades, mais precisamente, para ser humano, o homem precisa relacionar-se com os outros e fabricar os seus instrumentos de trabalho. Esse fato mostra que as relações dos homens entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho. A teoria histórico-cultural do psiquismo, também conhecida como abordagem sócio interacionista, elaborada por Vygotsky, tem como objetivo central caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, elaborando hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo. Em suas pesquisas, Vygotsky procurou elucidar três questões fundamentais: - compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; - identificar as formas novas de atividades que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza; - analisar a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o uso da linguagem. Partindo do pressuposto de que há uma íntima relação entre o biológico e o social, Vygotsky e seus colaboradores construíram um referencial teórico que se propõe a explicar o desenvolvimento do psiquismo humano através das relações entre as funções mentais e a atividade humana. Suas pesquisas os levaram a compreender que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1989, p. 33).

Essa abordagem enfatiza a origem social do desenvolvimento pessoal, pois entende que as vivências ou processos sociais são internalizados, isto é, apropriados, pelo indivíduo através de funções mentais.

3.1.3 O papel do brinquedo segundo Vygotsky

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança. Na brincadeira de faz de conta, há necessariamente um gesto representativo que ganha função de signo ao ganhar um significado. O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam o significado dos objetos usados para brincar.

Segundo Vygotsky, no processo de desenvolvimento, a criança começa usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. Isto ocorre porque, desde os primeiros dias de vida, as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, refratadas através de seu ambiente humano, que a auxilia a atender seus objetivos. Isto vai envolver comunicação, ou seja, fala (OLIVEIRA, 1994, 34).

Comentado [S1]: A citação deve ser em recuo de 4 cm da margem esquerda. Alterar tamanho da fonte para 10 ou 11.

Vygotsky cria um conceito para explicitar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, há uma zona de desenvolvimento proximal, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente – e o nível potencial de desenvolvimento – medido através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes.

O ponto central da teoria formulada por Vygotsky é que as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura. Tal interação propicia a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social. Em outras palavras, a partir de estruturas orgânicas elementares da criança, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que ela está exposta. Esta forma de conceber a atividade humana não separa o orgânico do social, destacando o valor da apropriação ativa que a criança faz da cultura do seu grupo.

Portanto, através da vida social, da constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, ocorre a assimilação da experiência de muitas gerações e a formação do pensamento.

Segundo Vygotsky, no processo de desenvolvimento, a criança começa usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. Isto ocorre porque, desde os primeiros dias de vida, as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, refratadas através de seu ambiente humano, que a auxilia a atender seus objetivos. Isto vai envolver comunicação, ou seja, fala.

O processo de solução de problemas não é, inicialmente, diferenciado pelo bebê no que se refere aos papéis desempenhados por ele e por quem o ajuda. Ao contrário, constitui um todo geral e sincrético. Todavia, graças a estas regulações do comportamento infantil realizadas por outras pessoas – que destacam certos elementos do campo da experiência, estabelecendo relações entre meios e fins – a criança desenvolve uma capacidade para se autorregular.

Os movimentos tentativos do bebê, de estender os dedos para tocar um objeto colocado distante dele, são interpretados pelo adulto como um pedido de ajuda para completar a tarefa. O movimento malsucedido de pegar é interpretado como um gesto de pedir para pegar e, gradativamente, passa a ser compreendido pelo bebê como um gesto de apontar, que envolve a ação com o outro (VYGOTSKY 1984, pp. 63 e 64).

Conclui-se que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam”.

Isto se daria através da demonstração ou de pistas usadas por um parceiro mais experiente (VYGOTSKY 1984, p. 99), ou seja, pela internalização das prescrições adultas apresentadas na interação.

Inicialmente, portanto, a criança dispõe apenas de sua atividade motora, do ato, para agir sobre o mundo, sem ter consciência da ação e dos processos nela envolvidos.

Gradativamente, através da interação com indivíduos mais experientes, ela vai desenvolvendo uma capacidade simbólica e reunindo-a à sua atividade prática, tornando-se mais consciente de sua própria experiência. Isto dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata. As interações da criança com as pessoas de seu ambiente desenvolve-lhe, pois, a fala anteriormente, ao pensamento reflexivo e o comportamento voluntário.(VYGOTSKY 1984, p. 101).

A construção da real parte, pois, do social (da interação com outros, quando a criança imita o adulto e é orientada por ele) e, paulatinamente, é internalizada pela criança.

Assim, no pensamento silencioso, a criança executa mentalmente o que originalmente era uma operação baseada em sinal, presente no diálogo entre duas pessoas. Esta internalização da fala, assim como dos papéis de falante e de respondente, ocorre, aproximadamente, dos três aos sete anos. Tal diálogo interno libera a criança de raciocinar, a partir das exigências da situação social imediata, e permite-lhe controlar seu próprio pensamento (VYGOTSKY ,1979).

A brincadeira fornece um estágio de transição em direção à representação, desde que um objeto pode ser um pivô da separação entre um significado e um objeto real. (VYGOTSKY 1984, p. 411-441) Todavia, não é o objeto, mas a atividade da criança com ele (seus movimentos e gestos) que lhe atribui sua função de substituto adequado.

A criança pode, assim, atingir uma definição funcional de conceitos ou de objetos (VYGOTSKY , 1984,” p. 113). “O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (VYGOTSKY 1984, p. 123).” A chave para toda a função simbólica da brincadeira infantil é, portanto, a utilização pela criança de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles um

gesto representativo. Desta maneira, os jogos, assim como os desenhos infantis, unem os gestos e a linguagem escrita (VYGOTSKY , 1984, p. 122).

A possibilidade de usar objetos para representar (“escrever”) uma história foi investigada por Vygotsky.” Ele conclui, que a similaridade perceptiva dos objetos não tem um papel considerável para a criança compreender a notação simbólica utilizada na brincadeira-experimento, mas sim que os objetos admitem o gesto apropriado para reproduzir o elemento original da história (VYGOTSKY , 1984, p. 123)”.”Gradualmente, o objeto utilizado na brincadeira adquire função de signo, tomando-se independente dos gestos das crianças. Daí Vygotsky considerar a brincadeira do faz-de-conta uma grande contribuição para a aprendizagem da linguagem escrita pela criança (VYGOTSKY , 1984, p. 125).”

A criança começa com uma situação imaginária, que é uma reprodução da situação real, sendo a brincadeira muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu, do que uma situação imaginária nova. À medida que a brincadeira se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente do seu propósito.

Finalmente, surgem as regras, que irão possibilitar a divisão de trabalho e o jogo na idade escolar. “Nesta idade, a brincadeira não desaparece mas permeia a atitude em relação à realidade (VYGOTSKY , 1984, p. 118).”

Discutindo como a brincadeira se relaciona com o desenvolvimento, Vygotsky coloca que o comportamento da criança nas situações do dia-a-dia é, quanto a seus fundamentos, o oposto daquele apresentado nas situações de brincadeira. Esta cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, que nela se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. “Nela aparecem a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (VYGOTSKY , 1984, p. 117) “

Estes pontos estimulam pesquisas acerca das condições para desenvolvimento de nossas crianças em creches e pré-escolas, em especial sobre a interação adulto-criança e

criança-criança, abrindo ainda um campo fértil para discussão de propostas pedagógicas para a faixa de zero a seis anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigativo que deu origem à esta Monografia me permite afirmar que a criança deve crescer com prazer e alegria, precisa brincar, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo. Diante disso, a brincadeira é para a criança um exercício de preparação para a vida. A criança desenvolve seu conhecimento interagindo com o meio físico e social, satisfazendo suas próprias necessidades e confiando nas pessoas que as cercam.

Porém é de fundamental importância que o educador saiba adequar as atividades lúdicas de acordo com as necessidades dos educandos, definindo os objetivos a que pretende alcançar. Piaget (1971) ressalta que o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer. Diante de tal pensamento, compreende-se a importância do universo lúdico na infância, pois através dele, a criança se satisfaz, realiza seus desejos e explora o mundo ao seu redor. É indispensável proporcionar às crianças atividades que promovam e estimulem seu desenvolvimento global, considerando os aspectos da linguagem, do cognitivo, afetivo, social e motor. Desse modo o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento global do ser humano, auxiliando na aprendizagem e facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento.

A maioria dos educadores afirma que a ludicidade é importante para a educação infantil, pois todos reconhecem, mesmo aqueles que habitualmente não lidam com crianças, que o “brincar” é parte integrante do cotidiano delas.

A diferença entre os educadores é que para alguns a brincadeira fica muito bem quando a “parte séria” acaba, o que quer dizer: vamos estudar, fazer as tarefas e quando tudo estiver pronto, vocês estarão, “livres para brincar! ”. E para outros educadores a brincadeira pode estar inserida dentro do processo de ensino-aprendizagem, isso quer dizer que ela pode ser parte integrante do ensino. Pois contribuem sempre como uma forma de atividade inerente ao ser humano.

O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aprendente absorva melhor a aquisição do conhecimento, de forma mais significativa e prazerosa.

As crianças, com a ludicidade entram em um mundo mágico. O corpo, meio, a infância e a cultura fazem parte de um só mundo. Esse mundo pode ser pequeno, mas é eminentemente coerente, uma vez que o lúdico caracteriza a própria cultura, a cultura é a educação, e a educação representa a sobrevivência. (ANDRADE, 2013, p.17)

O uso do lúdico na educação prevê, principalmente, a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer no seu âmbito social, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e seu raciocínio.

Esta forma de ver o papel da educação está de acordo como conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente no tocante aos Temas Transversais, para o ensino fundamental. Estes parâmetros dirigem o seu foco principal para a cidadania e a formação do indivíduo de forma globalizada, ou seja, o aluno não deve somente absorver conteúdos, mas necessita desenvolver habilidades, atitudes, formas de expressão e de relacionamento. As atividades lúdicas, em geral, podem ser o principal veículo para atender estas propostas, pois o uso de elementos desafiantes e externos, as interações entre os alunos facilitam a abordagem em diferentes temas, de forma interdisciplinar e, sobretudo, com maior adesão e participação dos alunos.

É brincando que a criança constrói conhecimento da sua cultura, do seu ambiente social e também aprende e desenvolver papéis, pois brincar é construir e reconstruir a realidade partindo do imaginário. Brincando, a criança coloca em pauta os problemas do seu dia-a-dia, mesmo os mais difíceis de serem solucionados, buscando alternativas para uma resolução.

“Brincar é, portanto, experienciar a vida. É se divertir em todas as etapas que compõem este processo, inclusive no ato de errar, pois a possibilidade de errar é uma das melhores partes do ato de brincar, uma vez que essa se torna desafiadora, e é o desafio que move a brincadeira. (ANDRADE 2013, p.19)”

Todas as brincadeiras propiciam prazer, mas sua finalidade não termina aí: os jogos contribuem para o desenvolvimento integral do sistema nervoso em seus aspectos psicomotores e cognitivos, sendo que isto justifica a compulsão com que as crianças a eles se dedicam. Em muitos deles estão presentes a indução, a imitação, perspicácia, observação, memória e raciocínio, esta constatação justifica a importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na escola, de modo a contribuir com o desenvolvimento integral da criança.

“A brincadeira fornece um estágio de transição em direção à representação, desde que um objeto pode ser um pivô da separação entre um significado e um objeto real. (VYGOTSKY , 1984, p. 44111-124). “Todavia, não é o objeto, mas a atividade da criança com ele (seus movimentos e gestos) que lhe atribui sua função de substituto adequado. A criança pode, assim, atingir uma definição funcional de conceitos ou de objetos (VYGOTSKY , 1984, p. 113). “O brincar simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar’ (VYGOTSKY , 1984, p. 123)”. A chave para toda a função simbólica da brincadeira infantil é, portanto, a utilização pela criança de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo.

Para o método Montessori, liberdade é algo muito importante. A criança deve ter uma liberdade que é biológica [20], porque deixa a vida se desenvolver. Assim como uma árvore é livre quando está em uma terra fértil, úmida e profunda, a criança também precisa de um ambiente preparado, seguro, e com nutrientes (físicos, emocionais, mentais e sociais) para que possa ser livre para viver.

Existem algumas condições para que o ambiente dê liberdade à criança. A primeira é que tudo o que é importante seja acessível. Primeiro, o mais básico: a criança precisa ter uma forma de beber água, comer, usar o banheiro e dormir, sem precisar de autorização ou de ajuda do adulto. Depois, o resto: a criança precisa viver sem ajuda e autorização do adulto. Então o mundo deve ser preparado para ela. Ou a gente abaixa as coisas, como se faz na escola montessoriana, onde tudo fica à altura dos pequenos, ou a gente dá um banquinho para a criança, de forma que ela possa acessar as coisas que não podem ser adaptadas, como a pia de casa, por exemplo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simeia Santos. *O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos*. Curitiba: Appris, 2013.

BECKER, Fernando. *O que é construtivismo*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2021

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

DREHMER Raquel. *Do estímulo apresentado às crianças ao modo de impor limites, passando pelo papel do professor, entenda melhor o Método Montessori de ensino*. 2018. Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/desenvolvimento-infantil/tudo-sobre-educacao-montessoriana-na-primeira-infancia/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *L. S. Vygotsky: algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil*. Publicação: Série Ideias n.2. São Paulo:FDE, 1994.

PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. *Seis Estudos em Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998

VIEIRA, F.; LINO, D. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (org) *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <<https://uniitalo.bv3.digitalpages.com.br/reader#2>>. Acessado em 10/06/2021

YGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979.

_____. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

SITES CONSULTADOS

https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/o-que-e-o-metodo-montessoriebiografia.com/jean_piaget/

<https://www.somatematica.com.br/artigos/a14/p2.php>

<https://www.google.com/amp/s/larmontessori.com/o-metodo/%3famp>.

<https://www.pedagogia.com.br/conteudos/montessoriana.php>

<https://www.escolaprisma.com.br/veja-os-principios-basicos-do-metodo-montessori/>

https://www.ebiografia.com/jean_piaget/

Bolg Portal Pós- <https://blog.portalpos.com.br/a-relevancia-de-jean-piaget-para-a-educacao-do-seculo-xx/>

[http://primeirainfancia.org.br/1-s-vygotsky-algumas-ideias-sobre-desenvolvimento-e-jogoinfantil/#:~:text=%E2%80%9CO%20brinquedo%20simb%C3%B3lico%20das%20crian%C3%A7as,\(Vygotsky%201984%20p.&text=Desta%20maneira%2C%20os%20jogos%20assim,\(Vygotsky%201984%20p.](http://primeirainfancia.org.br/1-s-vygotsky-algumas-ideias-sobre-desenvolvimento-e-jogoinfantil/#:~:text=%E2%80%9CO%20brinquedo%20simb%C3%B3lico%20das%20crian%C3%A7as,(Vygotsky%201984%20p.&text=Desta%20maneira%2C%20os%20jogos%20assim,(Vygotsky%201984%20p.)

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.pedagogia.com.br/artigos/o_ludico/%3Fpagina%3D1&ved=2ahUKEwjghcLGnc_wAhWjq5UCHRXRcCcQFjALegQICBAC&usg=AOvVaw0vEDYH9JvPaMm52qwJno7R&cshid=1621204125852

<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/contribuicoes-da-psicologia-de-jean-piaget-para-a-educacao-teoria-da-epistemologia-genetica/54079#:~:text=Revolucionou%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20pois%20seus,e%20aplicadas%20no%20mundo%20todo.&text=Para%20ele%20o%20professor%20deve,favorecer%20a%20autonomia%20no%20aprender.>

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://enfaseeducacional.com.br/blog/piaget-e-a-educacao/&ved=2ahUKEwiXv-nBrr_wAhVMibkGHW1sDHEQx7wDMA56BAgNEAE&usg=AOvVaw2d-YHtL0tsUW3xEzbWumOK&cshid=1620660551130

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.pedagogia.com.br/artigos/o_ludico/%3Fpagina%3D1&ved=2ahUKEwjghcLGnc_wAhWjq5UCHRXRcCcQFjALegQICBAC&usg=AOvVaw0vEDYH9JvPaMm52qwJno7R&cshid=1621204125852

[https://www.pedagogia.com.br/artigos/o_ludico/?pagina=1#:~:text=Na%20teoria%20de%20Piaget%20\(1969,viola%C3%A7%C3%A3o%20C%C3%A9%20considerada%20uma%20falta.](https://www.pedagogia.com.br/artigos/o_ludico/?pagina=1#:~:text=Na%20teoria%20de%20Piaget%20(1969,viola%C3%A7%C3%A3o%20C%C3%A9%20considerada%20uma%20falta.)

