

Ludicidade e aprendizagem: Reflexões acerca do processo de simbolização no aprendente de 6 anos**Juegos y aprendizaje: Reflexiones sobre el proceso de simbolización en el alumno de 6 años**

Fun and learning: Reflections on the symbolization process in the 6 year old learner

Ñembosarái ha jekuaapyhy: mba'éichapa temimbo'e oguerékóva 6 ary oguerojera ñapytu'ũroky

Cléia Luciane Kreusch

*Universidad Tecnológica Intercontinental
Centro Universitario Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)*

Nota de la autora

Facultad de Posgrado

Cleia.luciane.kreusch@gmail.com

Resumo

O Lúdico é essencial às crianças e nos revela de diversas formas que tem poder na formação e aprendizagem. Auxilia no desenvolvimento emocional, intelectual, social e físico. Esquecer-se do lúdico nos primeiros anos de escolaridade é deixar de oferecer às crianças a possibilidade de brincar, imaginar, construir e reconstruir os significados dos objetos aprendidos. A pesquisa tem como objetivo analisar a importância da ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, para sensibilizar os educadores na aplicação deste método, com vista numa aprendizagem significativa, capaz de balizar os alunos com conceitos, atitudes e procedimentos de maneira significativa. Para tanto, revela a necessidade dos educadores utilizarem as atividades lúdicas durante suas práticas pedagógicas para que o educando possa expressar-se, desenvolver-se e relacionar-se com o mundo, com as pessoas, com os objetos e com ele mesmo, tornando-se um ser histórico-social, autônomo, criativo, crítico e participativo da sociedade à qual pertence, desenvolvendo-se na inteireza de suas potencialidades. Ressalta-se que para alcançarmos os objetivos da pesquisa, e conseguirmos as informações e dados necessários, utilizou-se uma investigação de forma quantitativa, exploratória e descritiva. Foi indispensável à utilização de procedimentos como a consulta em referencial bibliográfico para obter embasamento teórico e a aplicação de um questionário junto a 30 professores do ensino fundamental do primeiro ano.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ludicidade; Ensino; aluno.

Resumen

La alegría es fundamental para los niños y nos revela de diferentes formas que tiene poder en la formación y el aprendizaje. Ayuda en el desarrollo emocional, intelectual, social y físico. Olvidar la alegría en los primeros años de escolaridad es no ofrecer a los niños la posibilidad de jugar, imaginar, construir y reconstruir los significados de los objetos aprendidos. La investigación tiene como objetivo analizar la importancia de la alegría en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el primer año de la escuela primaria de nueve años, para sensibilizar a los educadores en la aplicación de este método, con miras a un aprendizaje significativo, capaz de orientar a los estudiantes con conceptos, actitudes y procedimientos de una manera significativa. Por tanto, revela la necesidad de que los educadores utilicen actividades lúdicas durante sus prácticas pedagógicas para que el alumno pueda expresarse, desarrollarse y relacionarse con el mundo, las personas, los objetos y consigo mismo, convirtiéndose en si es un ser histórico-social, autónomo, creativo, crítico y participativo de la sociedad a la que pertenece, desarrollándose en la plenitud de sus potencialidades. Se enfatiza que para lograr los objetivos de la investigación, y obtener la información y los datos necesarios, se utilizó una investigación de manera cuantitativa, exploratoria y descriptiva. Fue fundamental utilizar procedimientos como la consulta de una referencia bibliográfica para obtener una base teórica y la aplicación de un cuestionario con 30 profesores de primer año de primaria.

Palabras-clave: Aprendizaje; Alegría; Enseñanza; alumno.

Abstract

Fun is essential to children and reveals to us in many ways its power in their formation and learning. It helps in the emotional, intellectual, social and psychic development of the child. To forget about fun in the first years of schooling denies giving children the possibility to play, to imagine, to construct and then to reconstruct the meanings of the objects learnt. This research aims to analyze the importance of fun in the teaching and learning process in the first nine years of elementary school; to sensitize teachers in the application of this fun method so leading to meaningful learning ; and to be capable of guiding learners through concepts , actions and procedures in a meaningful way. However, it reveals the necessity of the teachers to use fun activities in their pedagogical practice, so that the learners can express themselves, and develop themselves personally and in their relation to the world , its people and objects. In this way learners can become historical-social, creative, critical, and participatory members of the society to which they belong through the full realization of their potential. It is noteworthy that in order to achieve the research objectives, and to obtain the necessary information quantitative research was used, in an exploratory and descriptive manner. It was essential to use procedures such as consultation in bibliographic references to obtain a theoretical background and the application of a questionnaire to 30 first year elementary school teachers .

Keywords: Learning, fun, teaching, learner.

Mombykpyre

Mitã niko ovy'ava'erã, péva tuichaiterei mba'e ichupe g̃uarã; avei ohechauka ñandéve mba'éichapa tuichaite mba'e ha'e okakuaa ha oikuaapyhy rekávo. Jevy'a oipytyvõ upe mitã okakuávo iñakã, hete ha avei oikovekuaávo hapichakuéra ndive. Oñembotapykuéra jevy'a mitãnguéra rekovépe he'ise ndojehejaiha ichupekuéra oñembosarái, oguerojerávo iñapytu'ũ roky, oikuaa ha oikuaajeyjeývo umi mba'e oikuaapyhýva. Ko jeporekapy rupive oñehesa'ýjo mba'eichaitépa tuicha mba'e jevy'a mitãnguérape g̃uarã oñepyrũvo hikuái oho mbo'ehaópe, jahechápa ndojehechakái mbo'eharakuérape tuicha mba'eha ko aporeko, oñemoheñói rekávo arandu añetete, ikatuha rehe oñeisãmbyhy temimbo'épe marandu, jeikove oñondive ha tembiapo iñañetéva rupive. Ohechauka mbo'eharakuéra tekotevêha oñembosarái mitãnguéra ndive mbo'ehaópe, ikatu hañuáicha ha'ekuéra oñeñanduka, okakuaa ha oikovekuaa hapichakuéra ndive, opa mba'e ha hendive avei, ha péicha toiko ichugui tetãyguá tee ijaéva, oguerojeráva imba'ekuaa, hesapysóva, oñemongu'éva mamo oikohápe, ha okakuaapaporáva yvypóra háicha. Ojehupytyjávó umi ojehekáva ha oñemarandumono'õvo tekotevêháicha, ojeporu aporeko cuantitativo, exploratorio ha descriptivo. Ojejepovyvýkuri marandu rehe arandukaitápe, ikatu hañuáicha oñembyaty marandu ko ñe'ẽrã rehegua ha avei oñembosako'i umi mba'eporandu ojejapova'ekue mbo'eharakuéra ombo'éva mbo'esyry peteĩhápe, mbo'ehaoháre.

Mba'emba'e rehepa oñeñe'ẽ: Jekuaapyhy, vy'a, ñeporombo'e, temimbo'e

Fecha de recepción: 15/01/2020

Fecha de aprobación: 25/08/2020

Ludicidade e aprendizagem: Reflexões teóricas sobre o processo de simbolização no aprendente de 6 anos

O brincar faz parte do processo evolutivo neuropsicológico saudável da criança. Manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos. Também introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente no universo histórico-cultural. A partir das representações simbólicas a criança aprende a expressar como ela vê a sua realidade e também como imagina que esta é, ou como poderia ser.

A inserção das práticas lúdicas no ambiente escolar trouxe consigo uma série de vantagens adicionais, destacando-se, em particular, a produção e construção prazerosa do conhecimento mediante o estímulo e desenvolvimento das propriedades emotivas e afetivas nos educandos.

Diante da evolução científica e tecnológica, a criança apresenta hoje características, hábitos e atitudes diferentes das crianças dos séculos passados. As crianças que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, desde a mais tenra idade recebem estímulos diferentes daquelas que eram criadas em casa, com os irmãos e que só saíam para a escola aos sete anos de idade. Então convém questionar: De que modo a utilização do lúdico como recurso metodológico do professor poderá contribuir no processo de aprendizagem do aluno no primeiro ano do Ensino Fundamental, balizando-o com conhecimentos, atitudes e procedimentos? Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.

A partir do tema 'Ludicidade e Aprendizagem: Reflexões Teóricas Sobre o Processo de Simbolização no Aprendente de 6 anos', objetiva-se analisar a importância da ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, para sensibilizar os educadores na aplicação deste método, com vista numa aprendizagem significativa, capaz de balizar os alunos com conceitos, atitudes e procedimentos de maneira significativa. Busca-se diagnosticar se na prática o professor aplica a ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem no primeiro ano do ensino fundamental, verificar como ocorre a interação entre aluno x professor e aluno x aluno, a partir do lúdico e analisar se há um aprendizado significativo, mediante a ludicidade.

Percebe-se que no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, do colégio Leoberto Leal, da cidade de Blumenau-SC, são trabalhadas metodologias voltadas para alfabetização tradicional, em que o desenvolvimento está voltado somente para o cognitivo e de forma mecânica. É possível considerar que o professor ainda não se deu conta que são crianças da primeira infância, com suas particularidades, necessitando de um trabalho que priorize o desenvolvimento integral do educando; ou, que as diretrizes curriculares a respeito da estrutura e organização do primeiro dos nove anos do ensino fundamental não estão definidas claramente, fato este que também corrobora para uma ação pedagógica vazia de sentido, tanto para quem ensina como para quem aprende.

Diante das hipóteses apresentadas questiona-se: De que modo a utilização do lúdico como recurso metodológico do professor poderá contribuir no processo de aprendizagem do aluno no primeiro ano do Ensino Fundamental, balizando-o com conhecimentos, atitudes e procedimentos? O lúdico pode melhorar o processo metodológico de alfabetização no ensino fundamental? A ludicidade favorece melhor interação entre professor x aluno x aluno no processo de aprendizagem? De que modo a inserção da atividade lúdica pode tornar a aprendizagem mais significativa? Como desenvolver conceitos, atitudes e procedimentos a partir do lúdico no espaço escolar?

Foi diante de tantos questionamentos que surgiu o desejo de poder apresentar ao professor uma possibilidade para criar na sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental um clima de motivação e de aprendizagem significativa ao aluno, permitindo novas e diferenciadas ações para que o mesmo participe ativamente da tomada de consciência dos saberes, a partir de uma perspectiva lúdica.

O Desenvolvimento Psicossocial do Aprendiz

Vygotsky e Luria encerram dois dos mais proeminentes representantes da escola psicológica soviética e também da psicologia do desenvolvimento sócio histórica.

Na base de suas concepções sobre desenvolvimento encontra-se a tese lapidar segundo a qual os aspectos sociais possuem preponderância em relação aos fatores biológicos. Dito de outra maneira, Vygotsky e Luria compartilham entre si a tese de que as mais altas faculdades mentais humanas – quais seja a percepção complexa, memorização inteligente, atenção voluntária, pensamento lógico, entre outras – são constituídas no processo de interação da criança com o seu meio social, particularmente, com a fala do adulto (Vygotsky, 1998; Luria, 1990).

Com efeito, segundo Vygotsky, o desenvolvimento psicossocial dos seres humanos deriva da interação uns com os outros. Neste ínterim, o pensamento é determinado pelas pressuposições sociais e históricas dos indivíduos que interagem com a criança. Isto não significa, contudo, que Vygotsky renegava todas as contribuições biológicas (Biaggio, 1988). Aliás, afirmava que, antes de a criança desenvolver a linguagem, a maior parte de suas respostas aos estímulos externos encontra sua origem em dados biológicos básicos. Conforme salienta o próprio autor, a cultura “[...] não cria nada; ela simplesmente modifica o ambiente natural para se conformar aos objetivos humanos” (Vygotsky, 1979 *apud* Biaggio, 1988, p. 32).

Como se pode depreender do que foi dito no parágrafo acima, o pano de fundo subsumido por Vygotsky para compreender o comportamento humano e, em particular, o desenvolvimento psicossocial, é o âmbito das ações sociais. Dessa forma, pode-se inferir que as crianças, ao longo de seu desenvolvimento, são influenciadas por seus ambientes, mas que as mesmas aprendem ativamente. Dito de outra maneira, o desenvolvimento psicossocial é um processo interativo. Daí a concepção Vygotskyana segundo a qual o desenvolvimento poderia ser descrito como um processo dialético onde as crianças se desenvolvem e são desenvolvidas.

Por conseguinte, pode-se aduzir conjuntamente a Biaggio (1988, p. 33) que “As crianças começam seu funcionamento a um nível social (interpsicológico) e partem para um nível independente (intrapsicológico) quando internalizam certas funções psicológicas.”

Esta afirmação é corroborada por Bock e Gonçalves (1996 *apud* Bock; Gonçalves; Furtado, 2002, p. 99), ao salientar que, “O homem, ao nascer, é candidato à humanidade e a adquire no processo de apropriação do mundo. Nesse processo, converte o mundo externo em um mundo interno e desenvolve, de forma singular, sua individualidade. ” No entanto, segundo Vygotsky (1993), cada função no desenvolvimento cultural da criança surge em dois momentos ou planos distintos. Primeiro, aparece no plano social, conforme referendado acima. Depois, no plano psicológico. Desta forma, evita-se qualquer forma de dicotomização interno/externo, pois, nas palavras do próprio Vygotsky (1998, p. 24), tudo o que é interno “[...] tenha sido para o outro aquilo que agora é para si.” Dito de outra maneira, o psiquismo se constitui na relação dialética entre a natureza e o homem, e esta interação homem/natureza transforma a ambos (Bock; Gonçalves; Furtado, 2002).

Seja como for, não resta qualquer sombra de dúvida de que o espaço que separa estes dois níveis de funcionamento é denominado por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal, que conforme já salientamos, situa-se entre os níveis de desenvolvimento real e potencial (Vygotsky, 1998).¹ Ademais, no escopo da teoria de vygotskyana, é no interior desta área que ocorre o processo de aprendizagem. Ou seja, ao interagir com o desenvolvimento, a aprendizagem cria aberturas nas zonas de desenvolvimento proximal, nas quais as interações sociais possuem papel central.

Desta forma, pode-se inferir que os processos de aprendizagem e desenvolvimento se encontram inter-relacionados. Além disso, é possível afirmar ainda que o desenvolvimento psicossocial resulte do processo de internalização da interação social com elementos advindos da cultura humana. Para Vygotsky, como vimos acima, este processo possui um sentido bem definido: de fora para dentro. E, sendo o sujeito uma das personagens centrais desse processo, este não é apenas ativo, conforme já salientamos cima, mas também interativo, uma vez que forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais (Vygotsky, 1998).

Neste íterim, não constitui absurdo afirmar que o desenvolvimento psicossocial e a internalização de conhecimentos se dá mediante a troca de experiências com outros sujeitos e consigo próprio. Aliás, este processo contribui não apenas para a formação de conhecimentos, como também da própria consciência. Nesta jornada de auto formação, a escola desempenha também lugar de destaque, uma vez que ela encerra o lugar onde a intervenção pedagógica dos educadores desencadeia o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o educador possui os recursos necessários para intervir no processo de desenvolvimento psicossocial dos aprendentes, pois é sua função ensinar avanços nos educandos. **O aprendente,**

¹ Ver também Biaggio, 1988.

por seu turno, não é visto apenas como o sujeito da aprendizagem, mas **aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz**, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento. A partir disso, podemos afirmar que, para Vygotsky, o contexto social e histórico no qual se encontra imerso o aprendiz é crucial nos processos de desenvolvimento psicossocial (Vygotsky, 1998).

Assim como Vygotsky, também Luria acredita que as chaves para a compreensão do desenvolvimento psicossocial e do surgimento da consciência no homem devem ser procuradas não nos recônditos da “alma” ou nos refúgios do seu organismo, mas nas condições sociais da vida historicamente constituídas (Luria, 1990; Bock; Gonçalves; Furtado, 2002). Contudo, Luria afasta-se de Vygotsky – e aproxima-se de Piaget – ao afirmar que cada desenvolvimento específico depende de um estágio anterior. De acordo com Luria, 1958 *apud* Courtney (2003),

a formação da complexa atividade mental requer estrita consciência e sucessão de operações individuais: às vezes, se um único detalhe do treinamento é perdido, se certo estágio de desenvolvimento da operação necessária não é devidamente realizado, o processo inteiro de desenvolvimento posterior se retarda, e a formação das mais altas funções mentais assume um caráter anormal (p. 276).

Vygotsky não apenas discorda desta perspectiva, como também lança dura críticas contra ela (Vygotsky, 1998). Conforme escrevem John-Steiner & Soubberman (2003 *apud* Vygotsky, 2003, p. 161), “Ele jamais identifica o desenvolvimento histórico da humanidade com os estágios de desenvolvimento individual, uma vez que ele se opõe à teoria biogenética da recapitulação.”

Seja como for, fato é que, tanto para Vygotsky, quanto para Luria, o desenvolvimento psicossocial do aprendiz tem como base lapidar a interação com o ambiente e com os outros indivíduos. Nesta perspectiva, vislumbramos uma concepção de desenvolvimento humano baseada na ideia de um organismo ativo e interativo constituído num ambiente histórico e cultural, onde a criança reconstrói internamente uma atividade externa, em decorrência de processos interativos ocorridos ao longo do tempo.

Ademais, com base nas colocações postas acima, podemos afirmar também que a aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interação com outras pessoas. Dito de outra maneira, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendiz gere o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento psicossocial do aprendiz realiza-se por meio do aprendizado.

A Construção do Eu e do Outro

Uma das ideias mais fundamentais da concepção vygotskyana de consciência reconhece sua origem social e, ademais, enfatiza o papel fulcral da linguagem em sua constituição (Vygotsky, 1998).

A concepção de consciência proposta por Vygotsky conduz a uma nova concepção de “eu”. Nesta nova perspectiva, a consciência é resultado da relação

dialética do sujeito com o outro e com o mundo, e é historicamente constituída no contato social. Desta forma, só há eu no contexto com o outro, sendo ambos (eu e outro) mediados socialmente (Vygotsky, 1998).

De acordo com Molon (2003), a relação entre eu e outro engendra na abordagem Vygotskyana da consciência um elemento dual. Segundo Molon (2003, p. 63), isto é, devido ao próprio Vygotsky, uma vez que ele “Enfatizou a dualidade da consciência, a ideia do duplo, confirmada na relação eu e outro na própria consciência, ou seja, a consciência como um contato consigo mesmo garantida no contato com os outros”.

Independentemente disso, é na relação entre o eu e o outro que as interações sociais se fazem fundamentais na formação da consciência. Dito de outro modo é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência na criança. Vale lembrar, novamente, que este é um processo que parte **do plano social, isto é, das relações interpessoais, para o plano individual interno, ou das relações intrapessoais** (Biaggio, 1988; Vygotsky, 1998).

Ora, como se pode depreender desta passagem, é precisamente a partir da mediação do outro que ocorre o desenvolvimento dos níveis superiores da mente. Ou ainda, é através da mediação que a criança se apropria dos comportamentos e da cultura desenvolvidos pela humanidade ao longo de sua constituição história. Conforme apontamos acima, para Vygotsky, isto quer dizer que, o que uma criança é capaz de fazer hoje, com o auxílio do outro, poderá fazê-lo amanhã por si só (Vygotsky, 1998).

Com efeito, a relação entre eu e outro no escopo das teorias Vygotskyana nos conclama a reconhecer a importância do outro como fator relevante para o processo de ensino e aprendizagem. De fato, para Vygotsky, os outros, um professor ou um adulto, desempenham um papel demasiadamente importante na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura é essencial no processo de desenvolvimento. Ademais, conforme já salientamos acima, nesta relação com o outro, a criança não desempenha apenas o papel de sujeito da aprendizagem, como também **aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, isto é, seus valores, sua linguagem e seu conhecimento.**

Como se pode aduzir do que foi dito acima, a relação existente entre o eu e o outro, na perspectiva de Vygotsky, é uma relação construtiva (Molon, 2003; Vygotsky, 1998). No desenvolvimento desta relação, a fala desempenha a função de contato social entre ambos. É ela que permite a comunicação entre o eu e o ambiente, bem como o reconhecimento do outro. Nesta concepção, conforme assinala Molon (2003),

o sujeito não é reflexo, não é comportamento observável, nem reações não manifestadas e nem o inconsciente, mas o sujeito é uma conformação de um sistema de reflexos - a consciência -, na qual os estímulos sociais desempenham um papel importante na operacionalização do eu, já que o

contato com os outros sujeitos permite o reconhecimento do outro e por meio disso, o autoconhecimento (p. 3).

Assim, a constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro, mas fundamentalmente pelo autoconhecimento do eu. Por conseguinte, pode-se inferir também que a consciência é construída no contato social, é originada social e historicamente no contato com os outros.

O outro, portanto, desempenha um papel indubitavelmente lapidar na constituição do eu.

O Papel da Escola

A escola surgiu com o objetivo de gerar e possibilitar o saber, a cultura e o conhecimento para o viver e o desenvolvimento do homem (Cortella, 1999). Para o autor, o termo escola tem sua origem na Grécia Antiga, onde as pessoas eram amantes do saber e do pensar, criando assim, *scholé*, que significa o tempo liberto de ocupações, que podia ser dedicado livremente à amizade e à cultura do espírito.

A escola é uma instituição cooperadora da família na educação das crianças, como também fomentadora do desenvolvimento do saber e da cultura, da qual a sociedade muito se preza e se orgulha. Böhm (1994) destaca que educação é “[...] el proceso activo de la ejecución o realización que es el educar”. Ela está presente na sociedade e uma de suas notáveis atribuições é preocupar-se com a formalização dos processos de ensino e aprendizagem, corroborando de maneira significativa no processo de intelectualização dos sujeitos que dela fazem parte.

A escola é um local que possui alunos e professores onde se ministra o saber e a educação a uma população de crianças, jovens e adultos. São estabelecimentos públicos ou privados, sendo o ensino ministrado de forma mais ou menos sistemática a uma coletividade de alunos que, com disposição ou indisposição pessoal, a ela se dirigem com alguma finalidade (Menegolla, 1991).

O referido autor destaca que desde o surgimento da escola no contexto social, seu propósito tem sido o de “introduzir”, “transmitir”, informações, hábitos, costumes, crenças, valores, dados, explicações, técnicas e experiências acumuladas pelo grupo social ao qual o educando pertence.

Na concepção de escola como reprodutora da estrutura social, sabe-se que apenas uma elite privilegiada tem acesso ao saber científico, sendo que em seu discurso, todos os seres humanos possuem as mesmas oportunidades para frequentar a escola e o sucesso ou insucesso escolar depende de cada um, ou seja, de interesses e esforços interpessoais.

Porém, as classes economicamente menos favorecidas recebem um ensino deficitário e muitas vezes lhe é negado, por precisar abandonar a escola e trabalhar por sua própria sobrevivência ficando assim, prejudicados na busca do saber para a sua emancipação.

A educação tradicional traduz um modelo social conservador e autoritário da sociedade capitalista. A educação é entendida como instrução, como transmissão de conhecimento e restrita à ação da escola, considerando o professor o principal

transmissor do conhecimento, cuja função define-se por vigiar aos alunos, aconselhá-los, ensinar a matéria e corrigi-la. No período que o aluno frequenta a escola, é apenas um ouvinte passivo, que recebe as informações através de aulas expositivas, em que o professor, numa frequência pré-determinada, traz o conteúdo pronto, enfatizando a repetição de exercícios com exigência de memorização, proporcionando-lhe a repetição automática dos mesmos. São apresentados modelos a serem alcançados que lhe poderão ser úteis no decorrer de sua vida, durante e pós-escola (Delors, 2001).

O mesmo autor relata que a função principal da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, a inserir-se futuramente na sociedade, e a optar por uma profissão valorizada. Mas, para que a escola deixe de estar inserida neste modelo é necessária uma mudança no fazer escolar. Uma formação de professores e abertura nos currículos, deixando espaço para que a educação informal, voltada para a formação crítica dos indivíduos, supere a educação formal, o sistema linear, distante da realidade do aluno, oferecido pela escola tradicional.

Essa concepção de educação impossibilita os valores de cooperação, de solidariedade, de participação entre seus pares, pois a grande parte de tarefas proporcionadas aos educandos exige a participação individual, tornando o aluno um ser submisso, egocêntrico, não participativo.

Em sua prática pedagógica os conteúdos são apresentados sem sequência, de forma inadequada com ênfase na racionalidade, na execução de trabalhos, provas, cópias, disciplina e descomprometidos com os interesses dos educandos. Dentro dessa prática pedagógica o jogo foi expulso, é ignorado em favor da disciplina, do esforço, da aquisição de responsabilidades e da competição (Brougère, 1998).

Na concepção freiriana, o educador para educar deve tornar-se educando de seu educando, ambos aprendendo juntos numa relação dinâmica, na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, em um processo de constante aperfeiçoamento. A educação não deveria reprimir modelar e instruir apenas, mas fazer com que a criança se emancipasse (Freire, 1987).

Ainda de acordo com o autor acima referido, a educação para a libertação faz com que a escola adote uma prática educativa voltada para a libertação do educando, ou seja, que o torne, um cidadão consciente, crítico, criativo, atuante no seu exercício de cidadania, capaz de participar da transformação social, cômico de seus direitos e deveres capazes de viver em liberdade.

A estrutura e a sua organização são antigas e tradicionais. É uma instituição antiquada na sua dinâmica, nos seus métodos, na sua realidade física e material. Um de seus objetivos é produzir o novo, preparar o aluno para o mercado de trabalho, mas a sociedade alega que os egressos da escola não estão preparados para conquistar um emprego.

A escola deve discutir qual é seu papel, pois conforme Menegolla (1991): As escolas serão casas de lazer, de alegria, de passatempos para as crianças,

adolescentes e jovens. Casas onde se ensina e se aprende com alegria e despreocupação. A escola na antiguidade, certamente, era um dos poucos locais aprazíveis para que se pudesse expandir alegria e jovialidade (p. 19).

O que se observa em nossas escolas hoje, é que são um local de pouca alegria, de correria, empurrões, socos, pontapés, brigas, gritos contra colegas e educadores, onde as crianças, através de seus hábitos e atitudes demonstram suas inquietações, revoltas e suas insatisfações.

Pais, educadores e educandos se queixam da escola, reclamam que ela não está funcionando como deveria e que as coisas não podem continuar desse jeito. Alguns pais acusam seus filhos por serem preguiçosos, por estudarem pouco e serem distraídos.

Outros acham que o culpado é o educador que não obriga a criança a estudar ou acham que o educador não se interessa pelas crianças. Os educadores por sua vez, sentem-se sobrecarregados, desvalorizados em seu trabalho e descontentes com seus salários.

Para os educandos, a escola é um local onde não se sentem bem e nem à vontade, pois não há lugar para seus problemas e as preocupações do seu cotidiano, aquilo que eles sabem, por experiência própria, não é levado em consideração durante a aprendizagem, são obrigados a adquirirem valores diferentes dos seus, sendo que gradativamente, eles vão perdendo o interesse para continuar se esforçando a aprender, sentindo-se incapazes de aprender e vão se resignando ao fracasso que marcará suas vidas. O educador não é visto como uma pessoa amiga que está ali para ajudar (Cortella, 1999).

Considerando que o conhecimento está presente em todos os lugares e não somente na escola, como se acreditava no passado, em que o aluno ia para a escola para aprender e o professor para ensinar. Essa relação espacial restrita passou a se modificar com o desenvolvimento das sociedades, dos meios de comunicação de massa e do avanço tecnológico. Hoje algumas escolas ainda permanecem centradas em si mesmas, impedindo que tenha postura menos tradicional e mais progressista. Esses fatores são importantes na relação dos processos de ensino e aprendizagem. Sabe-se que os alunos gostam de aprender, tem curiosidade, mas não suportam a imposição do conhecimento, destaca o mesmo autor.

Na escola, o educador que se preocupa em educar para a vida não pode contentar-se apenas no conteúdo, como um transmissor de conhecimento. O educador deve ser uma pessoa amiga, um facilitador que auxilia a descobrir novos caminhos, a pensar alternativas, e não se comportar como um condutor, pois na condução o aluno passa a ser passivo e, na facilitação, torna-se participativo do processo. O educador precisa romper com o pré-estabelecido, traçar caminhos que sejam capazes de modificar, de transformar e de garantir uma maior participação do sujeito no meio onde está inserido. Uma maneira de romper com o pré-estabelecido poderia ser a utilização de jogos no processo de aprendizagem dos educandos (Kishimoto, 2000).

Educar através dos jogos está distante da concepção de passatempo, divertimento, tem um significado mais complexo e está presente em todas as etapas da vida do ser humano, como por exemplo, uma criança que joga bolinha de gude com seus colegas, não está simplesmente jogando, se divertindo, está desenvolvendo inúmeras funções intelectuais, sociais, afetivas, motoras e emocionais.

Os jogos começaram a ser valorizados como educativos no século XVI, em que, nas escolas jesuíticas, poucos foram fazendo parte de seus programas como meios de educação tão importantes quanto os conteúdos intelectuais. Foi no século XIX, com a escola nova, que os jogos começaram a ser mais utilizados na educação, sendo que esta, não deveria mais instruir, reprimir, modelar e ver a criança como algo pronto e acabado. A função da escola seria proporcionar atividades para que a criança se desenvolva integralmente (Brougère, 1998). Um dos grandes precursores dos jogos foi Froebel (1912), embora não tenha sido o primeiro a considerar o valor educativo do jogo, mas foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim da infância com uso dos jogos e brinquedos. Ao elaborar sua teoria, percebeu que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e constitui-se como elemento importante no desenvolvimento integral da criança. Para Froebel, *apud* Kishimoto (1998):

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio, e ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo da vida natural interna do homem e de todas as coisas. [...] A criança que brinca sempre, com determinação autoestima, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros. Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (p. 69).

O autor ainda destaca que para Froebel, o jogo foi considerado como uma atividade inata, espontânea e livre da criança valorizando-o como uma atividade séria, que gera autodeterminação e prazer, através da qual a criança manifesta seus anseios, angústias, desejos e frustrações.

Os jogos, aos poucos, foram ganhando novas conotações e evoluindo no sentido de desenvolvimento e estimuladores das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras e sociais. O educador passou a ser considerado como mediador do conhecimento, provocando uma prática ativa, criativa, crítica, reflexiva e libertadora, tornando o educando um agente de transformação da sociedade em que está inserido.

A educação tem a missão de fazer com que todos os seres humanos, sem exceção, desenvolvam seus talentos e potencialidades criativas, estimulando nos educandos a realização do seu projeto pessoal.

Ela deve ser considerada como uma construção contínua, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe, enquanto trabalhador e cidadão.

Segundo Delors (2001), são quatro os pilares básicos para um novo paradigma de educação: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.

A educação é um problema que se apresenta em todos os países, mas segundo Delors (2001), a partir desta fase da educação, os conteúdos devem desenvolver no educando o gosto por aprender, a sede e a alegria de conhecer e o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação, ao longo de toda a vida. É fundamental proporcionar aos educandos locais propícios da aprendizagem e à descoberta, fornecendo-lhes meios para refletirem e prepararem o futuro, diversificar os percursos em função das suas capacidades e agir sempre, de modo que, as suas perspectivas não sejam frustradas.

A escola tem por missão, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do universo. Desde a tenra idade, a escola deve aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Através do educar, a escola deve ajudar a criança a descobrir-se por si mesma, pois somente então poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reações, evitando incompreensões geradoras de ódio, violência e desenvolvendo comportamentos sociais (Delors, 2001).

Outro princípio fundamental que o mesmo autor aponta é que a educação deve contribuir para o desenvolvimento global da pessoa, espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade. Sendo que a educação deve preparar o ser humano para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si próprio, como também a agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Este novo entender de educação exigirá muito dos educadores, pois ele tem um papel determinante na concretização destas aspirações, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo, eles mesmos, de maneira determinada e responsável. Para tanto, devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da permanente.

Segundo Delors (2001) “O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto os valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (p. 155).

O grande desafio da escola hoje é o de que esta se transforme num espaço capaz de promover o potencial de aprendizagem dos seres humanos que dela fazem parte, ensinando-os a “aprender a aprender”, deixando de ser sistemática para ser o resultado das necessidades dos mesmos. Isto requer práticas ajustadas a essa realidade, pois estas servirão como ponto de referência na concretização de suas aspirações.

As relações entre escola, processo educativo, produção de conhecimento e atividades lúdicas, são muito estreitas, sendo, portanto, fundamental reconhecer estas relações.

A criança ao ingressar na escola ouve primeiro: vamos trabalhar, ou seja, o dever, depois iremos brincar (o não sério). Desde os primeiros dias de aula já é introduzido na vida das crianças o dever, a obrigação, a tarefa de casa, a responsabilidade, a disciplina. O jogo vai ficando para depois e, gradativamente, desaparece da infância da criança (Brougère, 2001).

O jogo é um traço fundamental da personalidade humana, tanto quanto uma atividade questionadora de valores, quanto à cooperação, a participação e como colaborador do desenvolvimento integral da criança.

Portanto, neste novo paradigma de educação, será que o jogo não poderia ser utilizado durante a prática pedagógica para desenvolver estas habilidades no educando?

Nascimento do Jogo

Para Piaget (1990), o nascimento do jogo constitui-se com o início da imitação, sendo esta considerada acomodação e o jogo assimilação, surgindo durante as primeiras fases do desenvolvimento infantil. O autor descreve a evolução dos jogos no desenvolvimento da criança e reconhece seis fases progressivas, cada uma delas com características próprias.

A primeira fase é das adaptações puramente reflexas, pois não considera como verdadeiros jogos os exercícios reflexos. Tomemos como exemplo o ato de sucção. Este se torna uma função adaptativa, pois a criança leva objetos à boca como se fosse o seio materno, realiza este movimento pelo simples prazer.

Para Piaget (1990), nesta fase parece que é impossível fazer diferença entre assimilação que intervém na montagem adaptativa hereditária e uma assimilação que estivesse além desse quadro, pela falta de elementos adquiridos em seu comportamento. Na segunda fase, as condutas adaptativas começam a ampliar-se e prolongam-se tornando impossível de determinar onde se inicia o jogo.

Segundo Piaget (1990) “Tudo é jogo durante os primeiros meses de vida da criança, com exceções a nutrição e o medo, pois quando a criança olha por olhar, manipula por manipular, balançam as mãos e os braços, ela entrega-se a ações centradas nela própria contanto que não sejam atividades impostas por outro indivíduo ou pelas circunstâncias exteriores” (p. 119)

O autor destaca que durante a terceira fase ou fase das reações circulares secundárias, a diferenciação entre o jogo e a assimilação intelectual é mais nítida, pois as reações circulares já não afetam somente o corpo do sujeito ou a percepção da atividade sensorial elementar, mas também os objetos manipulados com uma intencionalidade pelo simples prazer funcional.

Para ele, na quarta fase, a fase da coordenação dos esquemas secundários, a criança associa os esquemas conhecidos com novas situações, possibilitando a formação de combinações lúdicas. Por exemplo, a criança ao dormir deita-se de lado,

chupa o bico ou o dedo e cheira a fralda, a criança executa todos esses gestos habitualmente antes do sono. A criança realiza essa sequência de combinações sem finalidade de acomodação. Piaget denomina de ritualização dos esquemas, preparando, assim, para a formação dos jogos simbólicos.

De acordo com o autor, a criança, na quinta fase, combina gestos sem relações mútuas e sem tentar experimentar, para em seguida repetir esses gestos ritualmente e com eles fazer um jogo de combinações motoras.

Finalmente, na sexta fase, o símbolo lúdico desliga-se do ritual, sob a forma de esquemas simbólicos através da representação. A atitude da criança de levar a mão à boca como se estivesse 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 (1990) considera que os jogos trazem grandes contribuições na elaboração das estruturas mentais da criança e que a criança desenvolve sua inteligência através da interação com o seu meio ambiente. O conhecimento das coisas, a formação de conceitos se dá na medida em que a criança manipula os objetos e explora seu meio, e que as estruturas lógicas são construídas em função da ação sobre os objetos e da experimentação ou através de uma operação, que consiste em uma ação interiorizada e combinada com outras ações.

O sistema Piagetiano considera o meio físico, no sentido da qualidade de contato que a criança tem com seu meio e do ambiente social, que deve proporcionar-lhe oportunidades para interações com outras crianças e com adultos. Podendo ser o jogo uma das principais formas de relação da criança com o contexto no qual ela está inserida.

Negrine (1994) ressalta que o jogo pode ser estudado sob vários aspectos, o aspecto da estrutura e do conteúdo do jogo. Para ele, os jogos podem ser estudados quanto a sua estrutura, já o jogo é analisado a partir da evolução das estruturas mentais, quanto ao conteúdo o jogo é analisado a partir do desenvolvimento cultural da humanidade.

Para esse autor, em relação à estrutura, nem toda a atividade que a criança realiza deve ser considerada como jogo, uma vez que este consiste em representação lúdica. Por sua vez o componente simbólico do jogo presume a existência de regras que a criança se impõe para representar os personagens que ela incorpora.

Conseqüentemente, a regra do jogo se desprende do papel que cada criança pensa representar. Todavia, em situações espontâneas, a criança experimenta outras atividades que não se configuram jogo em nossa forma de pensar. Como se parte da premissa que existe jogo quando há alguma representação simbólica, necessita-se explicar qual a denominação atribuída às atividades que a criança realiza sem presença de um componente simbólico. São simples exercícios, atividades que se faz no cotidiano. Isso significa que não são atributos apenas do humano na infância, mas do comportamento humano no decorrer de sua existência (Negrine, 1994).

Analisando o jogo da criança como conteúdo, pode-se perceber que ela aprende desde a mais tenra idade, pois o jogo retrata as motivações intrapsíquicas

da criança, seja para liquidar conflitos, expressar sentimentos, angústias, medos, alegria que somente pode ser absolvido pela ação de representar. Geralmente as atividades que as crianças realizam no seu contexto para se divertir, retratam, de certa forma a cultura lúdica de um povo. Apesar de receberem influências de outras culturas através dos meios de comunicação de massa.

Jogo e Educação

No final do século XIX, surge uma nova visão de criança desencadeando vários estudos científicos sobre os jogos, sendo que, seus resultados trouxeram contribuições nas áreas de psicologia, pedagogia e psicopedagogia referente a sua aplicabilidade educacional e na atuação docente. O jogo, entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, pode ser aplicado nos processos de ensino e aprendizagem, como também ser considerado um elemento fundamental no desenvolvimento infantil.

O jogo é encontrado ligado à recreação por existir uma oposição entre a recreação e o ensino, sendo a primeira considerada, desde a Antiguidade greco-romana, como algo não sério ou como somente um momento de repouso, relaxamento e divertimento e o ensino considerado como uma atividade séria, de imobilidade, de transmissão de valores e conhecimento.

Nesta perspectiva exige-se que o professor esteja preparado para mudanças, que seja adepto a uma educação emancipatória, considerando os sujeitos que aprendem como agentes culturais, podendo assim, o professor utilizar-se das vivências lúdico-culturais da criança para desenvolver-se globalmente.

Segundo Cortella (1999, p. 124): “aqueles conteúdos aparentemente fúteis podem ser ensinados, desde que se façam partindo das ocupações prévias que alunos e alunas carregam, contextualizando-os e inserindo os temas em um cenário não-exotérico e marcado pela alegria”.

O mesmo autor salienta que a criação e recriação do conhecimento na escola não estão apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador demonstra gosto pelo que está ensinando faz com que desperte o interesse do aluno também.

Todavia, o jogo educativo, aplicado com fins pedagógicos, leva-nos a considerar como um instrumento de grande importância para situações de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Para Kishimoto (2000),

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com sua cognição, afetividade, corpo e interações sociais, o jogo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. O jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (p. 36).

A utilização do jogo como educativo contribui para a exploração e a construção do conhecimento através da motivação típica do lúdico, mas o trabalho

pedagógico requer estímulos externos. Então, cabe ao educador fornecer um conteúdo, dando-lhe a forma de um jogo, ou selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil aqueles cujo conteúdo corresponda a objetivos pedagógicos.

Kishimoto (2000), ao analisar o papel do jogo na educação, aponta inúmeras dúvidas dos autores que se referem ao uso do jogo como elemento pedagógico. Principalmente o uso do material concreto na matemática, como blocos lógicos, material dourado, jogos de encaixe, quebra-cabeças para subsidiar a tarefa docente. Para tornar mais clara a sua posição sobre jogo, Kishimoto (2000) fundamenta-se nos objetivos da ação educativa para diferenciar jogo e material pedagógico.

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (p. 83).

O educador, para saber se o jogo é ou não é educativo, deve assumir o papel de organizador do ensino. Sua tarefa é organizar situações de ensino que possibilitem ao educando tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido e para que isso ocorra deve utilizar-se de métodos adequados, levando em consideração os aspectos afetivos e cognitivos, os objetivos, a capacidade do aluno, os elementos culturais e os instrumentos capazes de colocar o pensamento da criança em ação. Brenelli (1996) complementa:

Assim sendo, valendo-se do jogo, a criança pode reintegrar fatos, passando a representá-los em situações diferentes a ter seus desejos satisfeitos, equilibrando-se tanto afetivamente quanto intelectualmente. Os conflitos podem ser elaborados enquanto a criança brinca e suas necessidades são satisfeitas, enquanto inverte os papéis de obediente à autoritária, liberando e estendendo o seu eu. Neste sentido, o jogo tem função vital na própria adaptação da criança ao mundo (p. 144).

Para tanto, em sala de aula, propor situações com jogos é muito vantajoso. Por um lado, trabalha com o interesse e a atenção, desafia o raciocínio e estimula uma postura ativa da criança. Por outro lado, representa uma real possibilidade de conhecer como o educando pensa e quais as dificuldades que encontra, por meio dos erros cometidos para tentar alcançar os objetivos dos jogos. Portanto, o uso do jogo com fins pedagógicos, conduz à reflexão da importância desse recurso para situações de aprendizagem e para o desenvolvimento infantil.

Outro tipo de jogo que pode ser considerado de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança, são os jogos de construção. Ao construir, transformar e destruir, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite que os psicopedagogos diagnostiquem dificuldades de adaptações como também ao educador estimular a imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos.

A criança, ao ingressar no Ensino Fundamental, gradativamente, tem seus passos reduzidos, pois se exige que ela assuma determinados compromissos com os conteúdos escolares. É comum ouvirmos expressões como: “você não está na pré-escola”, “agora não é hora de brincar”, “sente-se”, “preste atenção”, “quieto”, “aqui não é lugar de brincar e sim de aprender”. Esse tom severo e autoritário que a escola ou educador dá ao estudo faz com que a criança encare o conhecimento escolar como algo difícil e complicado, muitas vezes levando à repetência ou a evasão escolar.

Durante a aprendizagem, há momentos de imobilidade e momentos de agitação. Mas o educador não deve ser muito rigoroso, deve deixar que o lúdico, o jogo faça parte de sua aula, deixando-as mais prazerosas, atraentes, tornando os conteúdos maçantes em atividades mais interessantes, enfim que todas as situações de aprendizagem sejam interessantes para a criança.

Na concepção vygotskyana, o indivíduo se constitui através de suas interações sociais com seus semelhantes. Assim, essas interações sociais passam a ser entendidas como condição necessária para a produção do conhecimento. Através dos jogos pode-se desenvolver a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que vários processos internos se desenvolvem a partir das relações interpessoais.

No momento em que o educando quer vencer o jogo, constitui um desafio ao pensamento e ao ser resolvido, resultam avanços no desenvolvimento do pensamento, através de problemas lançados e mediados pelo professor.

Segundo Delors (2001) “O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir conhecimentos ou informações, mas em apresentá-los sob forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes” (p. 157).

Nesse sentido, cada vez mais os educandos chegam à escola transportando consigo a imagem de um mundo fictício ou real, e recebem mensagens das mais variadas, lúdicas, informativas e publicitárias, transmitidas pelos meios de comunicação social muitas vezes entra em contradição com o que a escola ensina. Desse modo, tendo assim perdido, em grande parte, as primazias que tinham pela educação, educadores e escola encontram-se confrontados com novas tarefas. Então, estes devem repensar o processo educacional, transformando a Instituição numa escola aberta, viva, dinâmica, um local mais atraente para os educandos, preparando-os para enfrentar as rápidas transformações da sociedade e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação, para que possam enfrentar os desafios e incertezas de nosso tempo.

Método

A metodologia é quantitativa, exploratória e descritiva. Utilizaram-se procedimentos de revisão bibliográfica para obter embasamento teórico e a aplicação de questionário, contendo quatro questões objetivas, para se obter a opinião, e constatar o nível de conhecimento dos professores atuantes no ensino fundamental sobre o tema abordado.

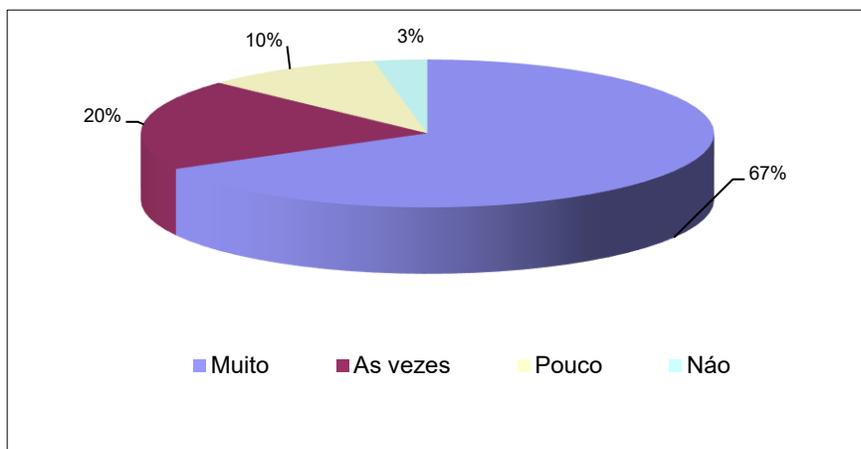
A pesquisa realizou-se com a participação de 30 professores regentes de escolas públicas da rede Municipal de Ensino da cidade de Blumenau - SC, que atuam no primeiro ano do ensino fundamental, de nove anos, no ano de 2008.

Usou-se como método de coleta de dados, um questionário para quantificar a opinião das mesmas.

Resultados e conclusões

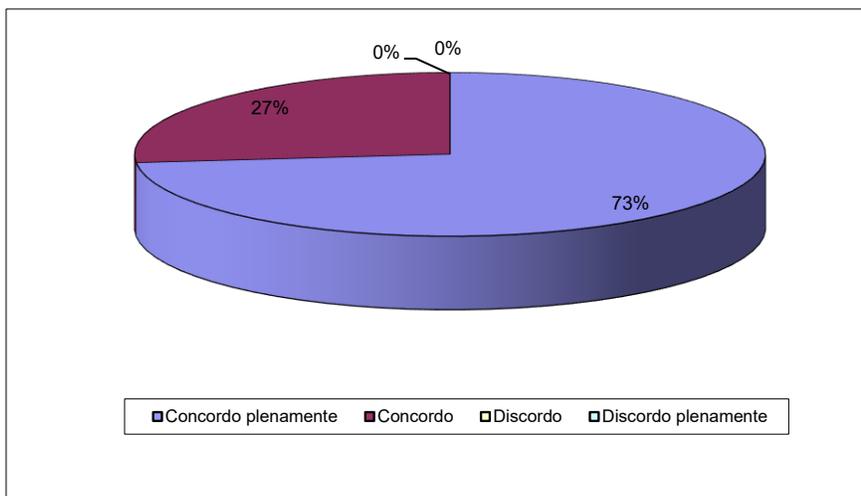
Utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário contendo quatro questões objetivas, contemplando aspectos como a importância do lúdico para a aprendizagem da criança, como o lúdico é utilizado no tempo e espaço e se os mesmos acreditam no significado do aprender brincando.

Figura 1. *A utilização da prática lúdica favorece o processo de ensino e aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental?*



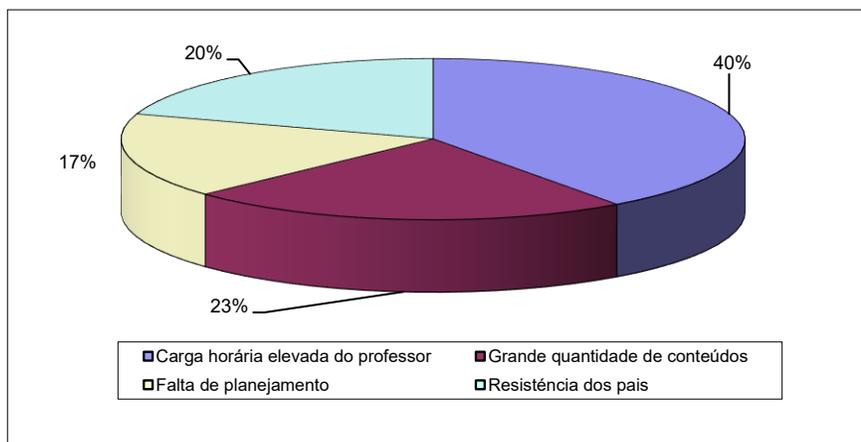
O gráfico número 01 mostra que dos 30 professores entrevistados, 67%, acreditam que a prática lúdica inserida no cotidiano escolar, favorece a aprendizagem das crianças que frequentam as primeiras séries do Ensino Fundamental. 20% dos professores consideram que somente às vezes o lúdico favorece a aprendizagem, 10% disseram que favorece pouco e 3%, não acreditam fazer diferença na aprendizagem a utilização das práticas lúdicas.

Figura 2. *Concorda que é possível utilizar o lúdico como recurso metodológico para desenvolver os conteúdos curriculares previstos para o primeiro ano do Ensino Fundamental?*



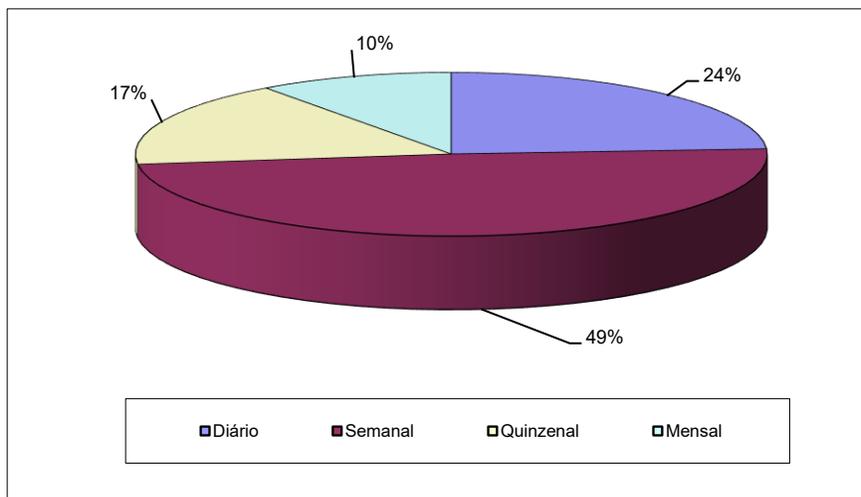
Diante das respostas obtidas na pergunta número 02 do questionário, visualizou-se é possível utilizar o lúdico como recurso metodológico para desenvolver os conteúdos curriculares previstos para o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois 73 % dos professores respondentes concordam plenamente com a afirmativa e os outros 27 %, também concordam.

Figura 3. *Que fator dificulta a utilização do lúdico como recurso metodológico inserido na ação pedagógica?*



Sobre o fator que dificulta a utilização do lúdico como recurso metodológico inserido na ação pedagógica, obteve-se respostas variadas. Dos 30 professores que participaram da pesquisa 40% afirmam ser a carga horária elevada do professor o maior fator para utilização das práticas lúdicas, 23% dizem que é a grande quantidade de conteúdos a ser ministrado, 20% acreditam que é a resistência dos pais e 17%, consideram a falta de planejamento do professor o fator que dificulta a utilização do lúdico em sala de aula.

Figura 4. Com que frequência você utiliza o lúdico em suas aulas?



Nas respostas do gráfico de número 04, pode-se dizer que dos 30 professores participantes da pesquisa, 49% utiliza atividades lúdicas em sua ação docente, semanalmente. 24% usam essa metodologia para ensinar seus alunos diariamente, 17%, usa quinzenalmente e 10% dos professores, usam somente uma vez por mês.

Diante das respostas obtidas através da coleta de dados, os professores consideram que a utilização da prática lúdica favorece o processo de ensino e aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental, isto ficou confirmado nas respostas apresentadas no gráfico de número 01. A criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquirem noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com sua cognição, afetividade, corpo e interações sociais, o jogo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la e, conseqüentemente, um método natural de educação e um instrumento do desenvolvimento.

Sobre a possibilidade de se utilizar o lúdico como recurso metodológico para desenvolver os conteúdos curriculares previstos para o primeiro ano do Ensino Fundamental, 100% das respostas foram unânimes e concordaram com a afirmativa. Em face desta afirmação, o professor, enquanto educador deve manter-se alerta para

que a atividade lúdica proposta não se perca no vazio de um fazer por fazer. Isto implica no planejamento dos jogos pedagógicos com objetivos propostos e bem definidos, para que este não seja somente uma atividade desvinculada da realidade do educando, mas que façam parte dos conteúdos curriculares.

Ao analisar o fator que dificulta a utilização do lúdico como recurso metodológico inserido na ação pedagógica, a pesquisa nos mostra alternativa variável, pois os professores apontaram como primeiro lugar a carga horária elevada do professor, em seguida a grande quantidade de conteúdos que precisam dar conta, alguns dizem ser a resistência dos pais e ainda, tivemos respostas que dizem que um dos fatores é a falta de planejamento do professor.

Ressalta-se que os estudos em torno das atividades lúdicas têm revelado uma forte conexão entre o desenvolvimento cognitivo infantil e a constituição do sujeito enquanto ser social. De fato, a capacidade de brincar possibilita às crianças um ambiente propício à resolução dos problemas colocados à sua volta, bem como identificar-se como ser social.

Em relação a utilização de atividades lúdicas durante a ação docente, as respostas mostram que os professores, utilizam diário, semanal e quinzenalmente a ludicidade em suas aulas. Por meio de jogos e brincadeiras, a criança, compreende-se, constrói o mundo da maneira que ela gostaria que ele fosse, interage com o outro, desenvolve-se e aprende.

Para os professores a utilização do lúdico como recurso metodológico no processo de aprendizagem do primeiro ano do Ensino Fundamental é de suma importância, visto que este auxilia o professor a fazer com que as crianças aprendam em grupo, pois ao brincar a que já apresenta um grau de aprendizagem mais elevado ajuda a outra. É importante também, porque faz com que a criança aprenda com prazer, sem sentir-se cansada. As brincadeiras e os jogos constituem numa situação de aprendizagem através de regras pré-existentes, bem como, através do exercício da imaginação, que leva a criança a reproduzir situações do seu dia-a-dia. “O lúdico conquistou espaço nas unidades escolares e em especial na sala de aula, e de fato é uma necessidade, pois é neste ambiente que pessoas se encontram e a partir destes muitos conhecimentos vão sendo oportunizados”.

Assim, pode-se dizer que os jogos têm muito a contribuir com as atividades pedagógicas durante as aulas, desenvolvendo a criatividade, a espontaneidade, o raciocínio, a linguagem, a coordenação motora, o controle sobre si mesmo, o prazer em realizar algo e a autoconfiança.

Na questão referente às habilidades que o lúdico auxilia a formar no processo de aprendizagem, quando utilizado como recurso metodológico, vimos que este é fundamental na formação da criança, ajuda na socialização, interação e no aperfeiçoamento das habilidades já existentes, assim como também no processo de aprendizagem, pois auxilia muito na capacidade de desenvolver as dificuldades nos conteúdos trabalhados. A criança exerce a atividade de maneira diferente e independente do objeto que vê. A ação em uma situação imaginária ensina a criança

a conduzir suas condutas, não apenas pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que lhe apresenta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

A partir do exposto podemos concluir que a maioria dos professores tem certo conhecimento sobre o tema, porém ainda que é necessário uma maior conscientização no sentido de desmistificar o papel do “brincar”, que não é apenas um passatempo, mas uma estratégia de grande valia na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Cabe aos educadores, o compromisso de garantir esse espaço ao educando, pois fazem parte da história de cada um, como eles também fazem parte da história do educador. Precisa-se romper com o pré-estabelecido e tentar modificar e transformar a escola em um local de intensa participação.

Sugere-se que o setor responsável pela educação dos anos iniciais do Ensino fundamental, ofereça oficinas e cursos aos professores sobre como trabalhar a ludicidade, tendo em vista aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Também salutar que revejam o conteúdo programático para a primeira série inicial do ensino Fundamental e programem interações entre pais e escola para apresentar a metodologia das Práticas Lúdicas.

Referências

- APA. (2006). Manual de estilo da APA: *Regras básicas*/American Psychological Association. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- Baggio, Ângela M. Brasil. (1988). *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes.
- Bock, Ana M. Bahia; Gonçalves, M. Graça M.; Furtado, Odair. (2002). *Psicologia sócio histórica: Uma perspectiva crítica em sociologia*. São Paulo: Cortez.
- Böhm, Winfried. (1994). *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart: Kröner.
- Brenelli, R. P. (1996). Uma proposta psicopedagógica com jogos de regras. In: Sisto, F. F. (Org.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brougère, G. (2001). *Brinquedo e cultura*. (4. ed.). São Paulo: Cortez.
- Cortella, M. S. (1999). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. (2. ed.). São Paulo: Cortez.
- Delors, J. (Org.). (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. (6. ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1987). (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (17. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kishimoto, T. (1993). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kishimoto, T. (Org.). (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. (Org.). (2000). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (4. ed.). São Paulo: Cortez.
- Menegolla, M. (1991). *E agora escola?* (2. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Molon, Susana Inês. (2003). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes.
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem & desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo*. Porto Alegre: PRODIL.
- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (3. ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. (6. ed.). São Paulo: Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (6. ed.). São Paulo: Ícone.